



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

**PRISCILA FRACASSO CAETANO**

**DISCUTINDO A ATUAÇÃO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE  
LIBRAS A PARTIR DE UM GRUPO DE FORMAÇÃO**

**SÃO CARLOS, 2014**

**PRISCILA FRACASSO CAETANO**

**DISCUTINDO A ATUAÇÃO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE  
LIBRAS A PARTIR DE UM GRUPO DE FORMAÇÃO**

Dissertação pelo Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação especial, sob orientação da Profª Drª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

**SÃO CARLOS, 2014**

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

C128da Caetano, Priscila Fracasso.  
Discutindo a atuação do professor interlocutor de libras a partir de um grupo de formação / Priscila Fracasso Caetano.  
-- São Carlos : UFSCar, 2014.  
112 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação especial. 2. Surdez. 3. Educação bilingue. 4. Surdos - educação. 5. Professor interlocutor. 6. Tradutor intérprete de linguagem por sinais. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Priscila Fracasso Caetano**.

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

Ass. Cristina Feitosa

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Ass. Rosimeire Orlando

Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento  
(UNICAMP)

Ass. Lilian Ribeiro

## **DEDICATÓRIA**

*A Deus, pelo dom da vida e pela companhia em todos os momentos;*

*A Francisco João Caetano - in memoriam - meu querido avô, exemplo de força, autenticidade e perseverança;*

*E ao meu porto seguro: “a grande família” - Mãe, Pai, Rafaeli, Felipe e Gabriela.*

## AGRADECIMENTOS

As fontes de inspiração deste texto foram todos que passaram na minha vida e continuam a fazer parte dela até hoje, vocês estão implícitos e constituem diretamente ou indiretamente cada palavra desta escrita. Por isso gostaria de manifestar singelamente meu sincero agradecimento aos amigos e familiares que me acompanharam nesta trajetória e que reavivam em meu ser a luz da esperança:

Minha orientadora **Cristina Lacerda**, que durante o mestrado foi muito mais que uma orientadora, foi uma mãe acadêmica!!! Obrigada por me ensinar não somente a pesquisar, mas como me tornar uma pessoa e profissional melhor, por meio do seu exemplo, frases como: “*a vida como ela é*” e “*nada resiste ao trabalho*”, hoje fazem parte do que sou. Agradeço pelo grande aprendizado em pouco tempo.

Meus pais **Juares e Cristina** pelo apoio e amor incondicional, aos meus irmãos **Felipe e Gabriela** pelas palavras de conforto a distância, e especialmente a minha companheira/irmã **Rafaeli**, obrigada pela paciência, compreensão e viagens de moto a rodoviária de madrugada, eternamente grata a você.

Meus amigos de graduação da UNESP- Marília: **Catita, Babi, Tami, Victor Hugo, Dani, Clarisse, Jac, Lucimara e Rodrigo**, que hoje constituem parte do que sou e me ajudaram a encerrar um capítulo e continuar outro que se encerra no dia de hoje.

Um infinito obrigada aos **Professores Interlocutores participantes da pesquisa**, agradeço imensamente a dedicação e disponibilidade, vocês fundamentaram a essência deste estudo.

A **Elaine**, minha alma gêmea profissional e acadêmica, que me acompanha desde o início da minha história com a surdez, minha grande amiga e companheira, obrigada por me ouvir, acalmar em todos os momentos, durante todos esses anos de amizade.

A **Sirlei**, obrigada por compartilhar comigo um pouco da sua sabedoria!!!

Minhas companheiras de mestrado: **Joana, Sil** (minha companheira de “surdez”), **Domi, Ana Lara, Tássia, Camila e Lú**, juntas sofremos as angústias, de todas as etapas mas também tivemos a oportunidade de construirmos vínculos e momentos especiais.

Ao meu namorado **George Lucas**, que iluminou minha vida com sua essência mais do que especial, agradeço pelo amor, carinho, paciência, que me acompanharam fielmente nesta reta final.

As professoras da banca ***Lilian Nascimento e Rosimeire Orlando***, agradeço pela  
disponibilidade e ricas contribuições.

Ao grupo de pesquisa ***Surdez e Abordagem bilíngue***, pela colaboração.

Ao **PPGEES** e todos os professores, especialmente para a secretária **Eliane**.

As minhas amigas riopretenses **Lara, Aline, Thais, Leticia e Kássia**.

## **LISTA DE SIGLAS**

**TILS** Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais

**IE** Intérprete Educacional

**PI** Professor Interlocutor

**PR** Professor Regente

**GF** Grupo Focal

**LIBRAS** Língua Brasileira de Sinais

**L1** Primeira língua

**L2** Segunda língua

**LP** Língua Portuguesa

**MEC** Ministério da Educação

**PTI** Professor-Intérprete

**DI** Docente Interlocutor

**EUA** Estados Unidos da América

**UNIMEP** Universidade Metodista de Piracicaba

**UFSC** Universidade Federal de Santa Catarina

**PROLIBRAS** Exame de Proficiência em Libras

**AEE** Atendimento Educacional Especializado

**DA** Deficiência Auditiva

**SAPES** Serviço de Atendimento Pedagógico Especializado

**SEESP** Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

**CAPE** Centro de Apoio Pedagógico Especializado

## RESUMO

Em meados da década de 1990, o Brasil torna-se signatário de documentos que assumem a Educação Inclusiva como tarefa fundamental para todo o país. A educação dos surdos, na perspectiva da Educação Inclusiva, advoga uma educação bilíngue e tange o envolvimento de diferentes profissionais. Entre os profissionais envolvidos, dá-se o destaque para a função do Professor Interlocutor de Libras (PI). O PI é uma das recentes funções que compõem o quadro de funcionários das Escolas Públicas estaduais de São Paulo. É previsto que ele atue nas unidades escolares da rede estadual de ensino que apresentarem alunos surdos ou com deficiência auditiva regularmente matriculados, com a função de realizar a interlocução entre professores e alunos com surdez e/ou deficiência auditiva. Esse estudo tem como objetivo geral analisar uma estratégia de formação continuada para professores interlocutores. Participaram desta pesquisa três PIs, atuantes nas Escolas Estaduais de uma cidade de porte médio do interior paulista. Os participantes compuseram um grupo de formação que propôs, com base em estudos teóricos e em trocas de experiências, realizar discussões e reflexões acerca da atuação dos PIs. Os encontros do grupo de formação aconteceram semanalmente com duração média de duas horas cada, totalizando dez encontros. Os dados coletados durante o grupo de formação (questionário aberto, filmagem, roteiro de análise das filmagens do grupo, atuação do PI, e transcrições do grupo de formação) foram discutidos em três eixos de análises: 1) O papel/função do PI em sala de aula e na escola; 2) Desafios, possibilidades e limites da atuação do PI; e 3) O grupo de formação enquanto espaço de interlocução /mediação entre os participantes. As análises das sequências revelaram a necessidade de um espaço de formação continuada entre PIs com a finalidade de possibilitar discussões e reflexões sobre a prática. Os depoimentos dos PIs indicam a precariedade do ensino para alunos surdos na realidade vivenciada pelos PIs e pelos PRs, já que não há uma diretriz ou uma orientação de trabalho, ou mesmo metas estabelecidas para serem seguidas. Essa lacuna de metas e diretrizes causa confusão entre os fazeres de cada profissional. As soluções continuam sendo paliativas, o trabalho é realizado sem propostas ou finalidade, e não há uma política que alicerce de fato a inclusão bilíngue para o surdo. Portanto, concluímos que assumir um compromisso de educação de qualidade para o aluno surdo torna-se extremamente complicado com a ausência do alicerce Político Pedagógico de um Projeto efetivo que embase e atente de fato às práticas dos princípios que regem uma educação bilíngue para o surdo na escola.

**Descrições:** Educação bilíngue. Aluno surdo. Libras. Professor Interlocutor. Tradutor Intérprete de Língua de Sinais. Intérprete Educacional.

## ABSTRACT

In the mid-1990s, Brazil becomes a signatory to documents assume Inclusive Education as a fundamental task for any country. The deaf education from the perspective of inclusive education, bilingual education and advocates regarding the involvement of different professionals. Among them is given the emphasis on the role of Teacher Interlocutor of Libras (PI). The PI is one of the recent positions that compose the staff of the state of São Paulo Public Schools. Is predicted that he works at schools from state schools who present deaf or hard of hearing students regularly enrolled, with the task of conducting the dialogue between teachers and students with deafness and / or hearing impairment. This study aims to analyze a strategy of continuing education for teachers interlocutors. Three PIs working in state schools in a midsize city of São Paulo participated in this research. The participants comprised a group of training who proposed hold discussions and reflections on the activities of PIs, based on theoretical studies and exchanges of experience. Training group meetings occurred weekly with an average duration of two hours each, totaling ten meetings. Data collected during the training group (open questionnaire, script analysis of the filming of the group, script analysis of the filming of the action of PI and training group transcripts) were discussed in three areas of analysis: 1) The role / function of PI in the classroom and school; 2) Challenges, possibilities and limits of action of PI; and 3) the training group as a space for dialogue / mediation among participants. Analysis of the sequences revealed the need for an area of continuing education among PIs in order to facilitate discussion and reflection on practice. The testimonies of PIs indicate the precariousness of education for deaf students in the reality experienced by the PIs and PRs, since there is not a guideline or a direction work, or even targets set to be followed. This shortcoming of goals and guidelines causes confusion among the doings of each professional. The solutions remain palliative, work is carried out without tenders or purpose, and there is not a policy to bilingual inclusion for the deaf. We therefore conclude that a commitment to quality education for the deaf student becomes practically impossible in the absence of Pedagogical Political support and an effective project that embases and pay attention in fact to the practice of principles of governing a bilingual education for the deaf in school.

**Keywords:** Bilingual Education. Deaf student. Libras. Interlocutor Teacher. Translator Interpreter Sign Language. Educational Interpreter.

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
<b>1. A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS DE ENSINO.....</b>	<b>4</b>
1.1 Práticas da Educação Inclusiva: o aluno surdo no ensino comum.....	7
1.1.1 Legislações vigentes e a educação bilíngue para surdos .....	8
1.1.2. A presença do instrutor surdo proficiente em Libras – referência linguística e identitária.....	9
1.1.3 O ensino da Língua Portuguesa para surdos e o papel do professor bilíngue .	11
1.2. A Realidade da educação bilíngue: problematizando esta questão .....	14
1.3 A Política vigente da SEESP (Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo)	17
1.3.1 SAPES - Serviço de Atendimento Pedagógico Especializado .....	17
1.3.2. SAPES e surdez.....	19
<b>2. A ATUAÇÃO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO.....</b>	<b>24</b>
2.1. O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) – história, atuação e formação.....	24
2.1.1. História do TILS.....	24
2.2. Formação do TILS .....	29
2.3. Atuação do TILS .....	33
2.4. Intérprete Educacional e Professor Interlocutor, elucidando papéis.....	35
2.5. IE: Intérprete Educacional.....	36
2.6. Professor Interlocutor (PI) .....	39
2.7 IE e PI atuação e formação em serviço .....	44
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO: A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES INTERLOCUTORES NO GRUPO DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>49</b>
3.1. Percurso Metodológico: Grupo Focal .....	49

3.2. Procedimento de coleta dos dados – organização do grupo de formação.....	51
3.3. Perfil dos Participantes.....	53
3.4. Organização e constituição do grupo de formação .....	54
3.5. Proposta de trabalho do grupo de formação/Grupo Focal .....	57
3.6. Procedimento de análise de dados.....	58
<b>4 . O FAZER E AS POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO DO PROFESSOR</b>	
<b>INTERLOCUTOR NO GRUPO DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>60</b>
4.1 O papel /função do PI em sala de aula e na escola.....	60
4.2 Eixo 2: Desafios, possibilidades e limites da atuação do PI. ....	69
4.3 Eixo 3: O grupo de formação enquanto espaço de interlocução/mediação entre os participantes.....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>98</b>
ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO PELO CEP .....	99
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>100</b>
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PRÉ E PÓS GRUPO DE FORMAÇÃO ...	101
APÊNDICE 2: Roteiro de atividades do grupo de formação.....	106
APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores Interlocutores.....	111

## INTRODUÇÃO

*"A grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens: não há senão um verdadeiro luxo e esse é o das relações humanas".  
(Antoine de Saint-Exupéry)*

Atuar na área de Educação Especial sempre fez parte da minha vida de um modo muito peculiar e natural. De alguma forma, conviver junto às pessoas com deficiência sempre me interessou, entretanto, entre todas as áreas que compõem a Educação Especial, uma em particular me chamava atenção, a surdez.

Assim como a maioria dos ouvintes, comecei a fazer o curso de Libras por curiosidade, interesse e sentimento, tais sensações me foram despertadas quando me deparei, em diferentes locais, com pessoas se comunicando no silêncio, por meio de movimentos, de diferentes posições das mãos e de expressões faciais; enquanto eu utilizava apenas um sentido para ter acesso a essa modalidade de comunicação, a visão; sendo assim, eu achava fantástica a forma comunicativa com que se apresentavam. Meu primeiro contato com a Libras e a surdez começou no ano de 2004, quando iniciei o curso de Libras durante o magistério, o qual cursava em minha cidade natal. No mesmo ano em que encerrei o curso de Libras, em 2005, soube da notícia que havia passado no vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Paulista (UNESP), em Marília. Meu interesse em cursar em Marília veio em decorrência de ser um dos únicos campi da UNESP que oferecia, na época, habilitação na área de Educação Especial.

Em 2006, ingressei no curso de Pedagogia no período noturno, e, por meio de uma amiga, fiquei sabendo que no mesmo curso no período matutino havia uma surda matriculada e a faculdade estava selecionando alunos que soubessem Libras para serem intérpretes durante as aulas. Participei do processo seletivo e fui uma das selecionadas (duas intérpretes bolsistas se revezariam para acompanhar a aluna nas aulas). Apesar da insegurança e não tendo fluência na Libras, resolvi encarar o desafio e comecei a interpretar, reforçando a velha história de que a formação do intérprete se constituía na prática, aprendi interpretar em serviço, sem uma formação específica.

A partir desse momento, comecei a criar um vínculo maior com a Libras e com todas as questões a ela vinculadas. Comecei a desenvolver um projeto de pesquisa de campo, relatando a experiência de ser intérprete no curso de Pedagogia e sobre as

estratégias de interpretação para os conceitos específicos do curso. Juntamente à aluna surda, também desenvolvia um projeto sobre a situação do aluno surdo no ensino superior e, em parceria, apresentamos trabalhos em congressos dentro e fora do nosso câmpus. Nosso trabalho sempre foi alvo de questionamentos e discussões, visto que a primeira experiência da matrícula de uma aluna surda com a presença de uma intérprete de Libras foi inovadora e pioneira no câmpus de Marília. Acompanhei a aluna surda como intérprete durante os cinco anos de sua graduação, de 2006 a 2010, quando colamos grau juntas no curso de Pedagogia com habilitação para atuar com surdos.

Formei-me na intenção de dar continuidade à pesquisa desenvolvida na graduação sobre a situação do TILS (Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais) no Ensino Superior, todavia, no mesmo ano, ingressei no concurso do estado de São Paulo como professora de sala de recursos para alunos surdos. A partir desse momento, pude acompanhar de perto a realidade dos alunos surdos e o trabalho dos Professores Interlocutores (PI) nas escolas, percebendo a complexidade dessa atuação. Tal situação me afligia a cada dia: estar diante de uma conjuntura e, ao mesmo tempo, me sentir com as mãos atadas sem saber o que fazer.

Sempre procurei defender que a universidade, a pesquisa e a escola deveriam caminhar juntas em um trabalho colaborativo, e pensei em paritir para área de pesquisa. Gostaria de realizar um estudo que, de fato, contribuísse com a prática da minha profissão. Foi aí que, ao começar a me interessar pela função do PI, principiei a compreender que poderia unir o que sempre almejei, a saber: a prática da minha profissão com a pesquisa que desenvolvi durante a graduação.

Atualmente, além de ser professora de sala de recursos para alunos surdos, ministro curso de Libras na minha cidade natal, bem como estou finalizando meu mestrado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pesquisando sobre o PI e sua atuação nas escolas. Apesar das dificuldades enfrentadas, desenvolver este estudo contribuiu para minha prática enquanto professora e pesquisadora, pois pude aprender a refletir mais e melhor sobre meu método como profissional e, ao mesmo tempo, discutir e refletir sobre a minha atuação, considerando a perspectiva da pesquisa, dessa maneira com objetivo de analisar uma estratégia de formação continuada para PI, organizei um grupo de formação como estratégia metodológica de Grupo Focal com o intuito de ser um ponto de encontro para discussão e reflexão acerca da função do PI.

O primeiro capítulo deste trabalho consiste em uma discussão acerca da situação do aluno surdo no ensino comum, assim como das Políticas vigentes na Secretaria de

Educação do Estado de São Paulo (SEESP). Neste capítulo, procuro fazer um paralelo entre o previsto pelo Decreto 5.626 e a situação do aluno surdo no ensino comum em Escolas Públicas do estado de São Paulo; associo tais questões às demandas de atendimento que são oferecidas – o Serviço de Atendimento Pedagógico Especializado (SAPES).

O segundo capítulo fundamenta-se na atuação do TILS, do Intérprete Educacional (IE) e da Política vigente que permeia a atuação PI. Discuto e procuro comparar as divergências e as igualdades da prática e da atuação no meio escolar do IE e do PI.

No terceiro capítulo, de cunho metodológico, apresento o percurso e o contexto da pesquisa, que consistem na escolha e apresentação dos participantes, na dinâmica do grupo de formação, que embasou as discussões do grupo, e, por fim, descrevo os eixos de análises e de dinâmica de exibição dos dados coletados.

O quarto capítulo compreende as discussões e reflexões dos dois eixos de análises que baseiam a discussão deste estudo: 1) O papel/função do PI em sala de aula e na escola; 2) Desafios, possibilidades e limites da atuação do PI; e 3) O grupo de formação enquanto espaço de interlocução /mediação entre os participantes. Os eixos de análises fundamentam-se nas transcrições dos dados coletados durante os encontros do grupo de formação.

As análises dos dados e considerações finais ressaltam a oportunidade deste estudo em evidenciar a realidade da função do PI bem como a educação oferecida ao surdo nas escolas públicas estaduais paulistas, além da falta de uma política eficaz de educação bilíngue que prejudica o aluno surdo e todos os profissionais envolvidos.

## 1. A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS DE ENSINO

A educação dos alunos surdos<sup>1</sup> em seus diferentes níveis de ensino é uma das áreas sob a abrangência das Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil. Esse campo de ensino tem sido tratado como um assunto inquietante tanto por pesquisadores quanto por profissionais atuantes devido às propostas educacionais que incitam questionamentos e diferentes modos de tratar e compreender as Políticas de Educação Inclusiva para o aluno surdo. Desta forma, nesse capítulo, propomo-nos a discutir questões acerca da implementação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil, e, a partir dessa discussão, conduziremos a análise para a educação dos surdos, considerando o cenário das Políticas e das práticas pedagógicas da situação atual desta área em âmbito nacional e, posteriormente, relativamente às Escolas Públicas pertencentes à rede pública estadual de ensino do estado de São Paulo.

Em meados da década de 1990, durante os encontros realizados pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), foram propostos diferentes documentos norteadores que visavam o compromisso de fornecer educação de qualidade a todos, bem como de construir sistemas educacionais inclusivos (ARANHA, 2004).

Entre esses documentos, Carvalho (2004) aponta: (a) A Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), associada à proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), intitulada *Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade* (1992); e (b) Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (1994).

O Brasil, enquanto país membro da ONU, torna-se signatário desses documentos, reconhece os seus conteúdos e assume a Educação Inclusiva como tarefa fundamental da Educação Pública, buscando diferentes tentativas práticas para viabilizá-la (ARANHA, 2004). Desta forma, a Educação Inclusiva sustenta-se em uma filosofia que advoga o respeito mútuo às diferenças individuais; o ponto central está na

---

<sup>1</sup> Neste estudo, para nos referirmos ao aluno ou pessoa com surdez e/ou deficiente auditivo, será utilizado o termo aluno surdo ou pessoa surda.

relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças, propondo maior respeito e socialização da pessoa com necessidade educacional especial.

Segundo a Declaração de Salamanca, (UNESCO, 1994, p. 8-9):

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar, pois tais escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Nesta perspectiva, a Educação Inclusiva representa um processo de construção de concepções teóricas e práticas educacionais que vêm, juntamente com movimentos sociais e políticos, priorizar os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994).

A homologação de documentos oficiais e as legislações que respaldam a Educação Inclusiva oferecem a garantia do acesso e da inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, como afirmam Ferreira e Ferreira (2007). É responsabilidade dos governantes e das Políticas Públicas não somente a constituição de leis e decretos, mas, acima de tudo, a manutenção do compromisso, a priorização e o investimento na inserção do atendimento educacional ampliado e integrado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, Laplane (2007) afirma que o discurso dos documentos e das legislações adotado pelo Brasil – que defende a Educação Inclusiva – norteia-se pela realidade de países que não partem do contexto social brasileiro, ou seja, por uma ideologia importada de países desenvolvidos (MENDES, 2010), cujas prioridades e realidades sociais não culminam em semelhanças, e sim em diferenças gritantes.

O Brasil, por ser um país em desenvolvimento, apresenta problemas estruturais típicos de países nessa situação, encontrando, portanto, dificuldades em por em prática, de forma satisfatória, a Política da Educação Inclusiva, que se baseia em uma realidade social distante da brasileira. E a educação, especificamente, estando estritamente ligada ao contexto social, tem sua qualidade afetada – classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, falta de preparo, formação e reconhecimentos dos profissionais, processos estigmatizantes no interior das escolas, que refletem a atual realidade da Educação Inclusiva no Brasil, reforçando a preocupação em inserir, mas não em garantir, a permanência do aluno na escola (FERREIRA; FERREIRA, 2007; LAPLANE, 2007).

Caiado e Laplane (2009) fazem apontamentos acerca da implementação da Educação Inclusiva no Brasil e das condições de acesso ao ensino, discutindo que o problema não está no acesso do aluno à escola, mas sim na gênese do impasse, a qual consiste em perceber que o público (não somente os alunos, mas também as pessoas que, diretamente ou indiretamente, estão envolvidas nessas questões) passa a ser excluído, posto de lado dentro da própria Política que sustenta a proposta de “incluir”, muito embora tenda a se tornar excludente, e, desta forma, a reafirmar valores voltados à marginalização deste público às sombras do esquecimento social cuja presença só passa a ser reconhecida em quadros estatísticos.

Outro indicador, diretamente relacionado aos problemas de implantação desta proposta, é que a Educação Escolar ocupa um espaço secundário na formação de pessoas com necessidades educativas especiais, visto que historicamente as ações voltadas para essas pessoas priorizam a patologia e, por consequência, enfatizam o déficit que a deficiência apresenta como uma ineficiência global. Fica clara a redundância da Educação Inclusiva em advogar o respeito às diferenças, de modo que a própria escola historicamente se orienta pela ótica da homogeneidade do aluno ideal, passando a valorizar alguns e a desviar outros alunos considerados díspares; dessa maneira, a diferença vista pela escola torna-se um incômodo, e, assim, a criança pode não ingressar dentro da própria Política de acesso e igualdade de educação para todos (FERREIRA e FERREIRA, 2007; MENDES, 2010).

Ferreira e Ferreira (2007) salientam que o Brasil, ao assumir o compromisso com as Políticas da Educação Inclusiva na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), demonstra a preocupação em adequar os indicadores nacionais aos aspectos quantitativos do acesso, ou seja, a chegada do aluno com deficiência na sala comum passa a ser o fim de um processo bem sucedido. Entretanto, podemos perceber – assim como discutem Mendes (2010); Caiado e Laplane (2009); Laplane (2007); e Ferreira e Ferreira (2007) - que a simples possibilidade de matrícula não garante a permanência efetiva do aluno na escola, nem mesmo o acesso integral ao que a escola tem a oferecer. Nesse sentido, é necessária uma Reforma Educacional que pense em medidas que promovam oportunidades educacionais de qualidade para o aluno com deficiência. Portanto, o acesso não é o fim, mas o começo de um grande desafio a ser enfrentado com relação a uma Política de Educação Inclusiva que promova de fato o acesso ao ensino de qualidade e o respeito ao aluno com deficiência.

As questões e problemas enfrentados sobre a prática da Política da Educação Inclusiva deixa muito claro que o discurso adotado pelo Brasil contradiz a realidade educacional. Para elaborar Políticas eficazes, é necessário, primeiramente, o reconhecimento das tensões e contradições, dos equívocos e insuficiências inseridas nesta Política para, posteriormente, buscar tentativas de solução a longo prazo. Elaborar Políticas eficazes para atender as necessidades reais do Brasil demanda tempo e, sobretudo, investimentos de ações com dimensões políticas cujas mudanças precisam refletir na realidade social do país (LAPLANE, 2007).

### **1.1 Práticas da Educação Inclusiva: o aluno surdo no ensino comum**

Sabemos que as práticas envolvidas diversificam-se de acordo com a necessidade individual do aluno e de sua deficiência. Partindo do pressuposto de que este estudo direciona-se para a análise do Professor Interlocutor (PI) – uma função que atende exclusivamente à área da surdez e que será aprofundada no próximo capítulo –, é necessário estabelecer um paralelo entre a função do PI, sob as condições de ensino fornecidas ao aluno surdo inserido no ensino comum, e as Políticas previstas.

No caso do aluno surdo inserido no ensino comum, Botelho (1998) e Lacerda (2006) alertam para o fato de que ele, frequentemente, não compartilha uma língua comum com seus colegas ouvintes e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados. O problema central é o acesso à comunicação: devido à diferença linguística entre alunos surdos e alunos ouvintes, os conteúdos tratados em classe nem sempre se tornam acessíveis, resultando na falta de acessibilidade curricular.

Nessas condições, Martins (2011) afirma que a Política Educacional Inclusiva presente nas escolas do ensino comum tem sido alvo de debates, tensões e muitas críticas. A autora nos mostra que as Políticas relacionadas à educação dos surdos e suas peculiaridades linguísticas vêm ganhando espaço nas reflexões e conquistas na prática. Essas reflexões têm sido primordiais para alcançar uma educação de melhor qualidade para os surdos.

Entre as Políticas que embasam a educação dos surdos no Brasil, podemos destacar a promulgação da Lei que oficializa a Libras como meio de comunicação e expressão do país (BRASIL, 2002) e o Decreto que assegura uma educação bilíngue

para surdos (BRASIL, 2005); avanços que contribuíram para o respeito e para o crescimento da comunidade surda no Brasil, como veremos a seguir.

### **1.1.1 Legislações vigentes e a educação bilíngue para surdos**

Com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o Governo Federal reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão utilizados pela comunidade surda. Conforme expressa a Lei, em seu artigo 1º, a Língua Brasileira de Sinais “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, bem como outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). Em relação a sua definição, segundo o documento, mostra que a Libras apresenta:

[...]forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002, p.15-16, art. 1º).

Ainda em conjunto com a Lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão do Brasil, em dezembro de 2005, o Decreto de número 5.626 (BRASIL, 2005) vem regulamentar a Lei 10.436, garantindo aos surdos o uso e a difusão da Libras, no capítulo IV. Por sua vez, no capítulo VI, garante o direito à educação bilíngue para os surdos, propondo que o ensino e a formação de pessoas surdas devem garantir a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L<sub>1</sub>) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L<sub>2</sub>).

A educação bilíngue, segundo o Decreto supracitado, visa considerar o respeito aos aspectos linguísticos e culturais do surdo e garantir, simultaneamente, o ingresso e o atendimento às demandas e às necessidades dos alunos surdos nas escolas comuns. Além disso, o mesmo Decreto pressupõe a presença e a formação de profissionais para atuar nas escolas e para garantir a educação bilíngue para o surdo. Assim sendo, mencionaremos quem são estes profissionais previstos para, posteriormente, explicitar o papel e a atuação de cada um.

No capítulo III, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) garante a presença e a formação do Professor/ Instrutor fluente em Libras; por conseguinte, no capítulo IV,

assegura a presença do professor bilíngue fluente em Libras e em LP (Língua Portuguesa) para o ensino de L<sub>1</sub> e L<sub>2</sub> aos alunos surdos; e, finalmente, no capítulo V, ressalta a importância da presença e da formação dos Tradutores Intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. É importante ressaltar que aprofundaremos as discussões que perpassam esta figura profissional mais adiante, nos próximos capítulos, considerando que questões atreladas às suas atuação e prática servirão de base para reflexões neste estudo (BRASIL, 2005).

### **1.1.2. A presença do instrutor surdo proficiente em Libras – referência linguística e identitária**

No capítulo III, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) aponta a formação dos instrutores de Libras e sua atuação em todos os níveis de ensino; além disso, também ressalta a prioridade de as pessoas surdas exercerem essa função.

É por intermédio da linguagem e pelas relações atribuídas a ela que o ser humano compreende o mundo a sua volta, aprende a se comunicar, a pensar e a se organizar interiormente (MOURA, 2013). É importante ressaltar que a linguagem não é adquirida de forma natural, somos expostos a ela diariamente no decurso das relações sociais e interpessoais, e é por meio dessas interações que passamos a nos apropriar e a atribuir diferentes sentidos aos aspectos culturais e sociais do meio em que vivemos (LODI e LUCIANO, 2006).

Pereira (2009) afirma que, assim como os ouvintes utilizam a língua oral como forma de comunicação e compreensão das informações, os surdos fazem uso da Libras que possibilita as mesmas funções e significados da língua oral utilizada pelo ouvinte. Destarte, quando a criança surda se apropria da Libras como primeira língua, esta será sua porta de acesso e de compreensão da linguagem e, portanto, do mundo do qual faz parte.

É importante salientar que, para possibilitar um desenvolvimento congênere entre criança surda e criança ouvinte, há a necessidade da presença de interlocutores, que poderão favorecer o desenvolvimento de linguagem da criança surda, visto que é por meio do outro que a criança constitui o seu eu (BAHKTIN, 2000 a; 2000b).

Sacks (1998) aponta a necessidade de os surdos manterem contato com pessoas fluentes em Língua de Sinais, sejam elas surdas ou ouvintes, para a apropriação da língua. Partindo do pressuposto de que nossa existência é compartilhada e de que nos

definimos por meio das relações com outros sujeitos (LODI e LUCIANO, 2006), é importante ressaltar que para o acesso e para o desenvolvimento da Libras é fundamental a convivência dos surdos com seus pares, sejam colegas de menor ou maior idade, e, principalmente, com surdos adultos.

O surdo adulto pode se tornar um interlocutor de linguagem quando começa a entrar em contato e a conviver com maior proximidade com crianças e adolescentes surdos, estabelecendo uma relação de referência linguística e identitária. Considerando a realidade da maioria das crianças e adolescentes surdos – na qual compreender e ser compreendido por uma língua oral-auditiva se torna tarefa impossível por decorrência da ausência de uma língua comum – os surdos encontram neste adulto uma referência e alicerçam neste interlocutor a oportunidade de se constituírem como sujeitos por meio de uma língua visual-espacial que possibilite, de fato, o acesso ao que anteriormente era visto como incompreensível e impossível de se alcançar (LODI e LUCIANO, 2006; SANTOS e GURGEL, 2012).

Visto ser fundamental a presença do interlocutor surdo para constituir o desenvolvimento linguístico da criança surda, o referido Decreto (BRASIL, 2005), garante a presença do Instrutor de Libras no ensino comum nas escolas, um profissional com formação mínima de nível médio e fluência em Libras e que preferencialmente seja surdo.

Santos e Gurgel (2012) apontam a importância do papel do instrutor surdo em uma experiência de educação bilíngue no ensino comum com alunos surdos e com instrutor surdo:

O termo “instrutor” parece remeter à tarefa específica do ensino de uma língua. Por outro lado, sua atuação não se resume a isso, pois ele propicia vivências pelas quais as crianças surdas podem enxergar o mundo de uma forma culturalmente peculiar, diferente do olhar dos ouvintes e assume também o lugar de representante da língua e da cultura surda [...] Acredita-se que uma de suas funções mais importantes no espaço escolar seja promover o desenvolvimento de processos cognitivos do aluno surdo, facilitando a comunicação destes junto a seus colegas e permitindo que ele divida também suas alegrias, preocupações e dúvidas dentro da sala de aula, pois este é o momento de trocas e de valor entre eles (SANTOS; GURGEL, 2012, p.53).

Partindo da realidade dos alunos surdos que frequentam o ensino comum das Escolas Públicas do Brasil, bem como do previsto pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), a presença de um instrutor de Libras surdo pode promover a aquisição, o conhecimento

e o desenvolvimento da linguagem por parte do aluno surdo por meio da língua em seus efetivos uso e funcionamento, além de proporcionar, por meio desta mesma língua – Libras –, o reconhecimento dos aspectos identitários e culturais pertencentes à comunidade surda<sup>2</sup>.

### **1.1.3. O ensino da Língua Portuguesa para surdos e o papel do professor bilíngue**

No capítulo IV, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) prevê disposições sobre o acesso à educação para as pessoas surdas. Sobre os arranjos previstos, consta o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L<sub>2</sub>) para os alunos surdos do ensino comum:

Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; VII - 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, art. 14, § 1º).

Conjuntamente, no mesmo capítulo, o Decreto supracitado garante a formação e a presença de professores bilíngues com domínio da Libras e da Língua Portuguesa (LP):

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I - promover cursos de formação de professores para: [...] c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; (BRASIL, 2005, art. 14, § 1º)

§ 2º O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua

---

<sup>2</sup> Quando nos referimos à comunidade surda neste estudo, nos baseamos em Strobel (2008): a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam em compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização.

Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente (BRASIL, 2005, art. 14, § 2o).

Para efetivar o acesso a educação bilíngue para os surdos é necessária a presença de um profissional capacitado que desenvolva o papel de interlocutor entre a Libras como L<sub>1</sub> e a LP como L<sub>2</sub>, neste caso o professor bilíngue que conhece as duas línguas: Libras e LP.

Pereira (2009) afirma que é com o uso efetivo da Língua de Sinais que a criança surda poderá compreender e significar as informações e conhecimentos a sua volta, deixando de ser mero decodificador da escrita, e, desta forma, compreendendo e atribuindo os diferentes sentidos da escrita.

Portanto, para que a criança surda compreenda de fato a LP em sua forma escrita como segunda língua e para que essa criança possa se apropriar dela, é necessário que tenha a Libras como primeira língua:

Estudos sobre aquisição de linguagem por crianças surdas evidenciam a importância de se garantir a exposição à língua brasileira de sinais desde o mais cedo possível, possibilitando, assim a aquisição de uma língua. Uma vez adquirida a língua de sinais, essa terá um papel fundamental na constituição do português, que será adquirido como segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita pelo fato de essa não depender da audição (PEREIRA, 2009, p.49).

Em consonância com as questões sobre o aprendizado de L<sub>1</sub> e L<sub>2</sub>, partindo da questão da aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa (LP) pelo surdo como L<sub>2</sub>, Campos, Harrison e Lodi (2009) apontam que a escrita não se reduz à aprendizagem de um código que representa a fala. A escrita, partindo da perspectiva que considera o sujeito letrado, envolve questões discursivas e conceitos mais amplos que englobam práticas de letramento, visto que a escrita carrega valores culturais e ideológicos; e será a partir dos diferentes usos e práticas da linguagem que o processo de letramento nos sujeitos será determinado.

Fernandes (2006) sugere que, para propiciar autonomia das práticas da leitura e escrita para o surdo, é necessário que estes se tornem sujeitos letrados. As práticas do ensino da leitura e escrita para os surdos precisam ser práticas de letramento que se desvinculam da associação palavra som, tornando a escrita uma experiência visual na qual os sentidos do texto apreendidos serão mediados pelo uso da Libras.

Soares (1998) discute o que o conceito de letramento é um processo de desenvolvimento do uso da escrita como um sistema simbólico nas práticas sociais que ultrapassa o nível do domínio alfabético ortográfico. Ainda nessa perspectiva, Kleiman (2008) aponta que os estudos de letramento partem de uma concepção pluralista e multicultural do uso da escrita nos diferentes contextos sociais de caráter ideológico. Sendo assim, não há uma única forma de usar a escrita, pois esta é definida por suas práticas que são sociocultural e historicamente definidas.

A pessoa letrada, portanto, é capaz de interagir com as numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita, que assume funções diversas em cada contexto. É possível que muitas pessoas alfabetizadas (dominam o código) sejam incapazes de compreender uma manchete de jornal, uma bula de remédio, ou uma charge de cunho político. Isso significa que, embora respondam às exigências da execução de textos escolares, como os livros didáticos e as gramáticas, muitos alunos são incapazes de entender um folheto de instruções para fazer funcionar um eletrodoméstico em sua casa, ou redigir um texto argumentativo, justificando sua contratação por uma empresa. Ou seja, o domínio da leitura e escrita nessas situações seriam manifestações da condição de letramento dessas pessoas (FERNANDES, 2006, p.5).

Lodi (2004) considera que o primeiro contato da criança com a escrita não ocorre necessariamente a partir das suas experiências no ensino quando ingressa em uma escola. A criança se constitui sujeito letrado de forma plural por intermédio das práticas sociais e político-ideológicas, isto é, no decurso das atribuições estabelecidas aos diferentes enunciados; portanto, o conceito de letramento ultrapassa o universo da escrita (CAMPOS, HARRISSON e LODI, 2009).

Tendo em vista que mais de 90% das crianças surdas que nascem no Brasil são filhas de pais ouvintes (GUARINELLO; LACERDA, 2007), partimos do pressuposto que essa criança fará parte de uma comunidade na qual a língua majoritária é de origem oral-auditiva e, neste sentido, há de se entender que essa criança não irá compartilhar naturalmente da língua utilizada pela família ouvinte. A falta de acesso à língua destitui a criança surda de adquirir e de desenvolver a linguagem utilizada por seus familiares e acarreta, no surdo, uma situação de desigualdade linguística, causando grandes defasagens e atrasos de linguagem (BOTELHO, 1998; LODI; LUCIANO, 2009).

Por tal razão, o contato e o uso efetivos da Libras pelo surdo se torna primordial, visto que é uma língua de origem visual-espacial e, desta forma, funciona como via de acesso que constitui o indivíduo surdo em si e no mundo, e que admite um desenvolvimento de forma global sem limites para se apropriar da LP escrita enquanto

segunda língua (QUADROS, 2007; LACERDA; LODI, 2009; MOURA 2013; PEREIRA, 2009; SKLIAR, 2005).

Moura (2013) salienta que, após o diagnóstico da surdez, é fundamental que a criança entre em contato com a Libras o mais rápido possível para se apropriar de forma completa e se constituir como ser da linguagem. Quando o surdo compreende a Libras de forma integral, essa língua começa a fundamentar a aprendizagem e o desenvolvimento da segunda língua, a LP, na modalidade escrita por meio das experiências visuais propiciadas pela Libras. Assim, o sujeito surdo começa a vivenciar o uso da escrita em suas diferentes práticas sociais, tornando-se um sujeito letrado, sendo este um princípio importante que rege uma educação bilíngue para o surdo.

Isso posto, é evidente que a presença e a mediação de interlocutores tornam-se essenciais para fundamentar a educação bilíngue para o surdo, neste caso específico, o professor bilíngue será o elo da criança surda entre a Libras e a LP na modalidade escrita.

Vimos que o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) garante o direito e assume grande importância, norteando os rumos da educação bilíngue para o surdo na perspectiva da Educação Inclusiva. Entretanto, à vista das questões discutidas acerca das práticas e conceitos fundamentais que integram essa proposta de ensino para o surdo, é necessário evidenciar os paradoxos entre o que é previsto na legislação e as ações que têm sido realizadas para implementação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), ou seja, a realidade vivenciada pelos alunos surdos nas escolas.

## **1.2. A Realidade da educação bilíngue: problematizando esta questão**

Como discutido anteriormente, percebemos que o direito e o acesso à educação bilíngue se respalda na promulgação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), marco histórico de mais uma conquista da comunidade surda que impacta nos modos de compreender o ensino para os surdos no Brasil. Assim, é importante refletirmos sobre a realidade prática dos alunos surdos e da escola em si após a promulgação do Decreto mencionado acima, bem como sobre como esta prática tem sido encaminhada. Tendo em vista essas questões, propomos discutir e problematizar a experiência da educação bilíngue efetivada na prática embasando-nos em pesquisadores (LACERDA; LODI,

2009; LACERDA; LODI, 2007; LODI, 2007; TURETTA, 2006) que atuam diretamente neste contexto.

Lodi (2013) define que a educação bilíngue para o surdo visa contemplar o uso de Libras como primeira língua do surdo ( $L_1$ ) por meio das interações estabelecidas com surdos adultos que usam a língua e de participantes deste processo. A partir do desenvolvimento da Libras como  $L_1$ , o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita se estabelece como segunda língua ( $L_2$ ) para o surdo. Dessa maneira, as práticas bilíngues para surdos precisam considerar a particularidade e a materialidade da Libras, além das características culturais que a integram.

A educação bilíngue pautada no referido Decreto consiste em oferecer subsídios que garantam e assegurem a educação do aluno surdo nas escolas. Dessa forma, Skliar (2005) aponta que a educação bilíngue deve garantir o uso de Políticas Linguísticas, de identidades – comunitárias e culturais – pensadas, processadas e reconstruídas a partir do surdo, sem simplificações ou com o reconhecimento parcial destas questões. Portanto, o autor considera que a educação bilíngue envolve e vai além da necessidade do uso da língua, sendo fundamental considerar a cultura e a identidade surdas como eixo gerador dessa abordagem, além de alterar a proposta dos objetivos pedagógicos da escola e de todo o cotidiano escolar (SKLIAR, 2005; LACERDA; LODI, 2009; TURETTA, 2006).

A partir dessa perspectiva, a escola passa a desenvolver uma metodologia que contemple a educação bilíngue de modo que o surdo seja valorizado em sua língua e seja respeitado em sua diferença, desenvolvendo possibilidades de partilhar os conteúdos acadêmicos. À medida que o acesso se intensifica, aumentam as possibilidades de se desenvolver e de se construir novos conceitos, um agir social de forma autônoma (LACERDA; LODI, 2007).

Tendo em vista práticas que buscavam efetivar a proposta de educação bilíngue para surdos na perspectiva da Educação Inclusiva, Turetta, (2006) salienta que essas práticas são consideradas um desafio, devido a necessidades de diferentes recursos humanos e materiais orientados para o surdo; e de ações que direcionem o desvinculamento da escola monolíngue com predominância da língua via oral- auditiva das práticas de ensino bilíngue para o aluno surdo.

Para embasar essa discussão acerca das dificuldades de implementação dessa proposta, iremos refletir sobre a experiência de Lacerda (2007) e Lodi (2009). A proposição de uma Política Inclusiva bilíngue foi fruto de uma parceria estabelecida

entre uma universidade e uma prefeitura municipal, realizada em duas escolas-polos, sendo uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental.

Lacerda e Lodi (2009) apontam que há diversas práticas a serem revistas nas tentativas de implementação de uma educação bilíngue para os surdos já que, do modo como vêm sendo desenvolvidas, elas estão aquém do desejado. Os problemas enfrentados não envolvem somente a formação e a capacitação docente, há outras questões políticas relacionadas, tais como a mudança de gestão, e a indisponibilidade dos órgãos públicos em investir e em oferecer formação continuada aos docentes, o que impedem a construção de novas práticas educacionais que atendam de fato o aluno surdo.

Para que se alcance uma mudança real na Educação Inclusiva, faz-se necessário que o suporte pedagógico vá além do professor e que alcance diferentes práticas em âmbito mais geral, como engajamento, criação de cargos e alteração do planejamento pedagógico das escolas (LODI; LACERDA, 2010).

Dessa forma, percebemos que há uma grande resistência, não somente dos profissionais e das escolas envolvidas, mas também do próprio sistema político, que garante a educação bilíngue para o surdo. Logo, fica claro que o maior problema do aluno surdo – o de não alcançar níveis esperados de aprendizagem em igualdade ao aluno ouvinte – não se concentra na surdez, mas sim na maneira e nas condições de ensino que estes alunos enfrentam diariamente na escola, havendo muito a ser revisto (LACERDA; LODI, 2007).

Cabe ressaltar que a concepção de educação bilíngue na perspectiva da Educação Inclusiva não envolve somente os alunos surdos, os professores bilíngues e os instrutores de Libras. Essa proposta de ensino visa proporcionar que o surdo vivencie experiências linguísticas dentro e fora da sala de aula. Portanto, é fundamental que o ambiente escolar possa se constituir bilíngue, sendo importante o envolvimento de toda a equipe escolar, desde os gestores, os professores regentes, os alunos ouvintes e os demais funcionários da escola. A construção de um ambiente bilíngue consiste em perceber a surdez enquanto diferença social e não como uma deficiência que limita ou torna o sujeito incapaz; acima de tudo, é fundamental que a Libras seja respeitada enquanto língua e que passe a fazer parte da realidade de todos na escola, não somente dos alunos surdos (SKLIAR, 2005).

Nessa perspectiva, para além da presença de profissionais devidamente preparados, a escola como um todo precisa assumir a tarefa de se constituir em um

ambiente bilíngue, de modo que a Libras flua como uma língua que vai além da sala de aula, dos professores e dos próprios surdos. A Libras deverá ser respeitada e a surdez, vista como uma diferença social, e não como uma deficiência que limita.

### **1.3 A Política vigente da SEESP (Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo)**

#### **1.3.1 SAPES - Serviço de Atendimento Pedagógico Especializado**

Para atender aos princípios da Educação Inclusiva (BRASIL, 1994), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com fundamento no disposto nas Constituições Federal (BRASIL, 1988) e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), e na Indicação nº 70/07 e Deliberação nº 68/07 do Conselho Estadual de Educação, promulga a Resolução nº 11 de 2008, que garante, por meio do SAPES (Serviço de Atendimento Pedagógico Especializado), o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas Escolas Públicas da rede estadual de ensino (SÃO PAULO, 2008).

O SAPES visa melhorar a qualidade de ensino oferecida ao aluno com deficiência, tendo em vista favorecer estratégias e novas metodologias de trabalho que ofereçam o pleno acesso do aluno ao ensino. Compreende o público do SAPES alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado; alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem; alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento; alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares e necessitem de recursos pedagógicos adicionais (SÃO PAULO, 2008).

O SAPES se constitui a medida que algumas unidades escolares dispõem de sala de recursos, considerando que essa sala é parte do serviço oferecido pelo SAPES e é importante salientar o seu papel na unidade escolar. Portanto, o SAPES, segundo a Resolução (SÃO PAULO, 2008), não se restringe somente à sala de recursos: é um serviço que abrange seu atendimento no ensino comum, envolvendo professor regente, aluno com deficiência e professor especialista.

A sala de recursos é um espaço educacional integrado aos demais ambientes da escola, destinado a complementar e/ou suplementar as atividades escolares dos alunos. Deve ser regida por professor habilitado na área de deficiência a que se destina a sala (SÃO PAULO, 2008).

Cabe salientar que, de acordo com a Resolução nº 11, a formação prevista para o professor atuar em sala de recursos consiste na área da necessidade educacional especial, com preferência para o professor habilitado. Caso não haja o preenchimento desses requisitos, poderá atuar em sala de recursos o professor com licenciatura plena em Pedagogia e curso de especialização na respectiva área da necessidade educacional, com no mínimo de 360 horas de acordo com a área da deficiência que o professor irá atuar (SÃO PAULO, 2008).

Os alunos inscritos nas salas de recursos serão atendidos individualmente ou em pequenos grupos, em horários opostos àqueles em que frequentam o ensino comum. O horário de permanência na sala de recurso é organizado pelo professor (dias da semana e horas por dia), de acordo com a necessidade e com a disponibilidade do aluno e da família, podendo ter uma periodicidade variável, dependendo do ritmo e das necessidades de cada aluno, sendo que o horário de atendimento é de cinco horas aulas semanais. O atendimento também poderá ser prestado de forma itinerante, com o professor se deslocando da unidade escolar na qual atua para atender nas escolas dos alunos inscritos (SÃO PAULO, 2008).

É importante ressaltar que, acima de tudo, antes da realização do atendimento, o professor da sala de recursos deve conversar individualmente com os pais sobre o histórico escolar, o comportamento, as preferências do aluno, para assim criar uma relação de confiança e de troca de experiências com os familiares. Além disso, o professor deve propor aos pais uma parceria para a realização de um trabalho em conjunto, deixando-os cientes da situação escolar do filho (SÃO PAULO, 2008).

Sobre a atuação do professor da sala de recursos, a Resolução já citada aponta a importância do professor estabelecer e manter um diálogo com os professores do ensino comum, mostrando a importância da parceria entre o professor da sala de aula regular e o professor da sala de recursos. Dessa forma, o professor deve oferecer à escola um atendimento técnico-pedagógico, participar das reuniões e das atividades programadas pela escola, além de se disponibilizar para realizar reuniões regulares para dialogar sobre o aluno e para orientar o professor regente na elaboração e na adequação das atividades (SÃO PAULO, 2008).

### 1.3.2. SAPES e surdez

A surdez, enquanto deficiência sensorial, integra uma das deficiências atendidas pelo SAPES segundo a Resolução nº 11 (SÃO PAULO, 2008). Cabe ressaltar que o enfoque deste estudo é discutir o Professor Interlocutor (PI) que atende o aluno surdo das Escolas Públicas da rede estadual de São Paulo. Isso posto, não podemos deixar de analisar os serviços previstos para atender o aluno surdo que frequenta o ensino comum desta rede, neste caso, o SAPES.

O Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que direciona a educação dos surdos no Brasil a partir da abordagem bilíngue, tem como concepção o ensino da Libras como língua de instrução ( $L_1$ ), e o ensino da Língua Portuguesa escrita como língua estrangeira ( $L_2$ ). Portanto, é direito inquestionável do surdo ter acesso a essa educação, haja visto, como já foi discutida anteriormente neste capítulo, a importância da Libras enquanto língua de acesso para o desenvolvimento global do aluno surdo.

Partindo da perspectiva de que a sala de recursos é o espaço do SAPES que irá garantir o atendimento das necessidades individuais e pedagógicas dos alunos com NEE, e partindo do pressuposto, como discutido anteriormente, acerca do ensino de Libras como  $L_1$  para o surdo (QUADROS, 2007; LACERDA; LODI, 2009; MOURA 2013; PEREIRA, 2009; SKLIAR, 2005), fica claro que o atendimento do aluno surdo nesse espaço se faz necessário com o direcionamento ao ensino da Libras como  $L_1$ , portanto, tarefa do professor da sala de recursos.

Todavia, é preciso refletir sobre as condições de atuação deste professor, principalmente com referência à formação, aos parâmetros curriculares que norteiam a sua atuação, bem como à dinâmica de funcionamento dos atendimentos.

Sobre a formação do professor da sala de recursos, a Resolução afirma: “Os docentes, para atuarem nos SAPES, deverão ter formação na área da necessidade educacional especial, observada a prioridade conferida ao docente habilitado” (SÃO PAULO, art. nº 12, 2008). Fica evidente que a única exigência para a atuação do professor na sala é a comprovação de uma especialização na área, o que não necessariamente garante conhecimento e a fluência em Libras, assim como a capacitação para ensinar esta língua ao aluno surdo.

Diferentemente do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que prevê a presença do professor bilíngue com domínio da LP e Libras, não há, na Resolução, uma concepção clara de atendimento específico para o aluno surdo que valorize as questões linguísticas.

Dessa forma, tendo como base o Decreto referido, o professor atuante na sala de recursos para surdos deveria também ser bilíngue, visto que o Decreto é anterior à Resolução.

Além disso, a Resolução nº 11 (SÃO PAULO, 2008) não garante uma avaliação prática ou uma comprovação acerca das peculiaridades envolvidas na área da surdez, neste caso, o uso e o domínio no ensino de Libras, ou seja, não há uma garantia de que o professor atuante desta sala seja realmente bilíngue.

Klein, Muller e Lockman, (2004) apontam que os níveis de fluência e de conhecimento da Libras entre os professores de surdos é uma questão que preocupa e que sempre acompanhou a educação de surdos. Um estudo realizado no Rio Grande do Sul, por Karnopp (2006), investigou por meio de entrevistas, a atuação de professores de surdos a partir de suas experiências com os alunos e com a Libras em diferentes contextos (escolas especiais, escolas de surdos e inclusivas e a sua relação com a Libras). A análise apontou que, das 36 professoras participantes do estudo que atuavam com surdos, 27 afirmaram conhecer a Libras de forma inicial; e as outras 9 não sabiam Libras. Ou seja, 47% dos professores que atuam diretamente no ensino de Libras para surdos não compartilham com os alunos uma língua comum, não favorecendo um ambiente adequado ao ensino, prejudicando significativamente o aluno surdo, tendo em vista que a Libras não é uma opção, e sim uma condição imprescindível para o desenvolvimento socio-psico-cognitivo (KARNOPP, 2006).

Partindo do pressuposto de que o espaço da sala de recursos se fundamenta em atender as necessidades pedagógicas individuais dos alunos (SÃO PAULO, 2008), haveria uma prerrogativa de que o conhecimento e a fluência na Libras constituíssem o fundamento básico para o professor que trabalha com alunos surdos.

Para esclarecer essa afirmação acerca da importância do ensino e contato com a Libras na escola para o aluno surdo, mesmo em outro contexto de pesquisa (Santa Catarina), Quadros (2005) aponta que cerca de 40% dos alunos surdos aprendem Libras na escola a partir dos 10 anos de idade; desta forma, dependendo do caso, a escola será o primeiro lugar onde o aluno surdo entrará em contato com a Libras. Sendo assim, o professor da sala de recursos pode se constituir como um importante interlocutor para este aluno, visto que o trabalho lhe é assegurado, e o aluno surdo deve passar a frequentar este espaço.

Diante das realidades apontadas nos estudos discutidos neste capítulo acerca das condições linguísticas do surdo, a Libras, enquanto línguas de acesso para o surdo,

passa a ser uma necessidade a ser atendida. Sendo assim, é necessário refletir se as condições formativas previstas para a atuação do professor da sala de recursos podem atender às peculiaridades/necessidades da pessoa surda, como, por exemplo, estar minimamente preparado para atuar enquanto interlocutor linguístico com o aluno surdo. Esse conhecimento demanda estratégias de ensino que estão além da fluência da Libras; o professor, além de ser bilíngue, ter domínio da Libras e da LP, deve saber ensinar ambas as línguas, considerando a identidade e a cultura surda como eixo fundamental (KARNOPP, 2006; QUADROS, 2005; SKLIAR, 2005).

As questões acima salientadas indicam que o fato de o professor ter especialização na área surdez não é garantia de que ele tenha fluência em Libras e em LP (bilíngue), uma vez que a grade curricular de cada curso de especialização pode variar de acordo com a instituição que oferece a formação e com as características do público alvo. Há cursos de formação que exigem que o aluno, ao se matricular, já saiba Libras; há outros que prometem ensinar Libras durante a formação – o que nem sempre se efetiva; e outros, ainda, que nem mesmo apontam este conhecimento como necessário ao trabalho com alunos surdos. Deste modo, apenas considerar a formação de especialização na área não garante conhecimentos indispensáveis ao trabalho com o aluno surdo.

Por isso, torna-se evidente que a formação e os modos de seleção dos professores atuantes do SAPES se encontram em um estado de tensão com relação aos conhecimentos exigidos do profissional ideal para o trabalho com alunos surdos, conforme o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) – ou seja, professores bilíngues (licenciados e pedagogos), Tradutores Intérpretes de Libras (TILS) e Instrutores surdos.

Outra questão que merece ser salientada são as dinâmicas dos atendimentos educacionais ofertados aos alunos surdos. A Resolução 11 prevê o SAPES enquanto um serviço de atendimento individual especializado e os atendimentos organizados de acordo com a disponibilidade de cada aluno.

Em relação à importância da interação, Vigotski (2007) aponta que o uso e o desenvolvimento da linguagem se constituem nas relações humanas; ao mesmo tempo em que a linguagem é um processo individual, dessa forma, ela depende também profundamente do social por meio das relações estabelecidas entre os indivíduos.

Assim, a convivência com pares para o surdo se torna essencial para o desenvolvimento da Libras (LODI; LUCIANO 2009; SANTOS; GURGEL, 2012; SKLIAR, 2005), como já discutido anteriormente neste capítulo, por isso, destacamos

que a sala de recursos, enquanto um espaço de serviço que oferece atendimento pedagógico ao aluno surdo, fragmenta as relações linguísticas e pedagógicas entre pares surdos e professores. Levando em conta que os alunos frequentam a sala no contraturno do ensino comum e que, neste período, cada aluno mantém uma rotina, os horários e disponibilidades dos alunos podem não ser os mesmos; estes desencontros podem separar os alunos surdos em atendimentos com horários e dias diferentes, impedindo-os de conviverem entre si, portanto, com seus pares.

Logo, as oportunidades de constituir um ambiente linguístico que possibilite interações e relações estabelecidas pela Libras entre seus pares são descartadas, contrariando a importância da constituição da linguagem e do aprendizado por intermédio das relações (VIGOTSKI, 2007). Com isso, a sala de recursos deixa de ser um espaço linguístico viável para o surdo, sem levar em conta suas peculiaridades linguísticas; quando a dinâmica, a sala ainda se mantém na perspectiva do atendimento individual.

As indagações salientadas acima nos direcionam a reflexões e a questionamentos acerca da efetividade dos serviços que propõem oferecer atendimento aos alunos surdos da rede pública estadual de ensino de São Paulo. Dessa maneira, evidencia-se que o SAPES acaba por funcionar como um serviço que não favorece uma educação bilíngue para os surdos e, assim, não articula os profissionais participantes desse processo – professores do ensino comum, TILS .

Este contexto reflete claramente na realidade e na situação do aluno surdo inserido nas classes comuns das Escolas Públicas do estado de São Paulo, ou seja, um aluno inserido em uma escola com ambiente predominantemente monolíngue, no qual não há possibilidades de acesso aos conteúdos trabalhados em sala, ou mesmo ocorre a ausência do reconhecimento e do respeito a sua cultura. Além disso, o atendimento da sala de recursos, que de alguma forma poderia suprir essa necessidade linguística, acaba não atendendo as necessidades do aluno surdo.

Outra questão que vale ressaltar é acerca da Libras enquanto uma língua essencial que atende às demandas do aluno surdo e que não deve ser vista como uma alternativa ou um complemento. Uma vez que o SAPES tem a função de complementar/suplementar (SÃO PAULO, 2008) os conteúdos do ensino comum, fomentamos nossa discussão partindo do questionamento: até que ponto o ensino da Libras como primeira língua para o surdo passa também a ser tratado como algo que suplementa/complementa no campo do ensino da educação dos surdos.

Considerando a Libras como o pressuposto principal que rege a educação bilíngue para o surdo (BRASIL, 2005; LACERDA; LODI, 2009; LODI; LUCIANO, 2009; SANTOS; GURGEL, 2012; SKLIAR, 2005), e a realidade dos alunos surdos, fica claro que o ensino desta língua é um requisito essencial para o aluno surdo, e não uma alternativa ou um complemento que se desenvolve por meio de atendimentos ou serviços aleatórios que fragmentam este ensino e o contato entre seus pares.

As questões acima discutidas pontuam diferentes aspectos da Resolução nº11 (SÃO PAULO, 2008), a qual prevê este serviço, demonstrando pontos que divergem claramente da proposta prevista pelo Decreto 5.626 em oferecer uma educação bilíngue para os surdos, e, portanto, precisam ser questionadas acerca da sua eficácia na tentativa de garantir um ensino adequado para o surdo.

Sabemos que o estado não tem obrigação de estar em plena consonância com a legislação federal – ele tem autonomia para a condução de seu sistema, desde que respeite os direitos do cidadão e que não infrinja regras constitucionais. O Decreto citado faz menção e opta pela educação bilíngue, indicando claramente a centralidade para a Libras e para a formação de profissionais fluentes nesta língua, diferentemente dos documentos estaduais, que prevêem o atendimento ao aluno surdo, mas não esclarecem, tampouco especificam o enfoque educacional do PI em sua atuação. A Libras não tem centralidade no ensino para o surdo e acaba ficando em segundo plano.

Para complementar a discussão política e prática da educação de surdos, no próximo capítulo, direcionaremos a discussão a um profissional essencial para mediar e garantir a comunicação e outras relações entre aluno surdo e ouvintes, o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais(TILS)/Intérprete Educacional (IE)/Professor Interlocutor (PI).

## **2. A ATUAÇÃO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Este capítulo apresentará uma breve contextualização histórica do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) acerca de sua trajetória, atuação e formação, tendo em vista os diferentes caminhos e áreas de atuação que podem ser trilhados por este profissional. Assim, este estudo se norteará por meio da problematização e da discussão de questões relacionadas ao TILS no âmbito educacional, ou seja, ao Intérprete Educacional de Língua de Sinais (IE), conforme proposto por Lacerda (2009). Dessa forma, partindo dessas discussões, procuraremos compreender melhor o Professor Interlocutor de Língua de Sinais (PI) presente nos espaços educacionais do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009).

Há poucos estudos e pesquisas que discutem a atuação do PI por esta ser uma função recente. Sendo assim, neste estudo, serão utilizadas referências a autores que discutem questões relacionadas ao TILS, bem como às leis, à atuação e à formação, tendo como objetivo alicerçar a discussão acerca da atuação do IE e do PI, figura alvo desta pesquisa.

### **2.1. O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) – história, atuação e formação**

#### **2.1.1. História do TILS**

Para compreendermos a natureza e a atuação deste profissional, é importante reconhecermos suas origens históricas, assim como os processos de constituição e de atuação do TILS (GURGEL, 2010). Os TILS essencialmente surgem de laços familiares e da convivência social com pessoas surdas, principalmente nas igrejas. Devido a esta característica, existem poucos registros sobre a atuação de TILS no Brasil até a década de 1980. Algumas publicações mencionam este trabalho familiar só a partir de 1988 (QUADROS, 2007; LACERDA, 2009; ROSA, 2005).

[...] historicamente este profissional tem se constituído na informalidade, pela demanda dos próprios surdos, nas relações sociais, mediando a comunicação entre surdos e ouvintes. Os ambientes religiosos, por

necessidade de propiciar acesso à doutrina à comunidade surda, favorecem a aprendizagem e desenvolvimento da fluência em Libras criando condições para que pessoas interessadas atuem como intérpretes mediando situações mais ou menos formais entre surdos e ouvintes. Deste modo, o intérprete se molda às demandas da prática e vai constituindo-se como TILS nas e pelas experiências vivenciadas. (Lacerda e Gurgel, 2011 p.5).

Nesta época as preocupações profissionais eram pouco discutidas, pois o paradigma educacional vigente era o de serviços de caráter social, ou seja, as pessoas surdas frequentavam as escolas regulares em classes especiais para alunos surdos ou instituições especializadas. Nesses ambientes, os alunos surdos raramente se comunicavam com alunos ouvintes, não sendo necessária a participação de intérpretes para traduzir a língua oral para a Língua de Sinais ou vice-versa. Desta forma, a atuação dos TILS se dava em outros contextos sociais, com o intuito de facilitar a comunicação dos surdos com os ouvintes (QUADROS, 2005).

Quadros (2007) salienta que a realidade do Brasil sobre a natureza do TILS se constitui em espaços informais e, principalmente, religiosos; realidade observada que não se distancia dos outros países. A Suécia, por exemplo, tem seus primeiros registros de TILS atuando em âmbito religioso, por volta do século XIX, em 1875. Já nos Estados Unidos, uma das primeiras experiências com TILS ocorre após o ano de 1815, com Thomas Gallaudet, que atuou como intérprete de Laurent Clerc (surdo francês que estava nos Estados Unidos para promover a educação de surdos).

Um estudo realizado por Lacerda e Gurgel (2011) demonstra o perfil do TILS brasileiro que atuavam no ensino superior. A pesquisa aponta que 41% dos TILS entrevistados começaram a atuar em contato com os surdos em espaços religiosos; 17% aprenderam Libras e se tornaram TILS por serem filhos de pais surdos; outros 17% são intérpretes que tiveram contato com a comunidade surda por meio de vínculo de amizades; e 8% se tornaram TILS por algum grau de parentesco com um surdo na família.

Os dados do estudo indicam que todos os participantes da pesquisa se tornaram TILS por manter algum vínculo em diferentes espaços e situações com a comunidade surda. Logo, fica claro que não há indícios de TILS que começaram a atuar por interesse próprio ou por se identificarem com a profissão – sempre há um vínculo pessoal anteriormente estabelecido com a comunidade surda. Os espaços religiosos – principalmente – foram e são, até hoje, um espaço de aprendizagem da Libras, no qual as pessoas que conviviam com surdos se envolviam de forma mais aprofundada com a

língua e acabavam, por meio desta convivência, criando vínculos que vão além do espaço religioso e que estão relacionados a ações solidárias. Neste contexto, os surdos convidavam essas mesmas pessoas para mediar sua comunicação com outros ouvintes em diferentes situações. Tal envolvimento comprometeu e provocou uma distorcida visão da prática de traduzir como uma ação assistencialista ou de cumplicidade fraterna (GURGEL, 2010).

Apesar dos avanços na década de 1980 e 1990 em relação à atuação do TILS, Quadros (2002) aponta que a atuação e o papel deste profissional não estavam totalmente definidos; muitos TILS atuavam como preceptores dos surdos, indo além de sua função, determinando, muitas vezes, os caminhos que os surdos deveriam seguir, comandando seu fazer ou forma de pensar.

Por isso, com os avanços dos surdos no campo educacional em seus diferentes níveis, foi necessária a implementação de parâmetros que alicerçassem a atuação deste profissional, o que pode ser claramente observado nas legislações que embasam a formação e a atuação do TILS.

Em 1999, a Portaria do MEC nº 1.679/99 incluiu o TILS como um dos requisitos de acessibilidade para o portador de deficiência auditiva para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento de instituições (BRASIL, 1999).

Em seguida, no ano de 2001, o MEC, por meio do art. 12 da Resolução do CNE/CEB Nº 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definiu que um dos serviços de apoio pedagógico a ser realizado nas classes comuns do ensino regular para atender as necessidades educacionais de alunos com dificuldades de comunicação seria efetivado mediante a atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a Língua de Sinais (BRASIL, 2001). Em abril de 2002, o Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei 10.436/2002, e determinou a inclusão dessa língua nos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

Em 2003, a Portaria do MEC nº 3.284/2003 (que revogou a Portaria 1.679/99) manteve a atuação do TILS como requisito de acessibilidade dos alunos com deficiência auditiva ao ensino superior, e em seu § 2º do art. 2º, está explícito que “a aplicação do requisito da alínea ‘a’ do inciso III do parágrafo 1º, no âmbito das instituições federais

de ensino vinculadas ao Ministério da Educação, fica condicionado à criação dos cargos correspondentes e à realização regular de seu provimento” (BRASIL, 2003).

Em 2005, foi aprovado o Decreto 5.626 que regulamenta a Lei 10.436/2002 – Lei de Libras –, que deveria instruir os sistemas de ensino sobre os direitos dos alunos surdos ou com deficiência auditiva aos serviços de tradutor e intérprete de Libras e ao ensino de Libras. Tal fato permitiria a alteração organizacional e a previsão orçamentária dos sistemas de ensino para essa finalidade, bem como a definição de papéis e a referência de formação e de atuação dos TILS. Sobre a formação, o Decreto salientava o fornecimento de cursos superiores de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa, realizados por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado fosse convalidado por instituições do ensino superior ou credenciadas pela secretaria da educação (BRASIL, 2005).

À medida que os surdos foram conquistando seu espaço e tomando ciência dos seus direitos e deveres enquanto sujeitos participantes de atividades políticas e culturais, bem como foram reconhecendo-se como pertencentes a uma comunidade, essa relação de tutoria entre TILS e surdos foi aos poucos diminuindo e, com o tempo, esses profissionais começam a ocupar o espaço de mediação na comunicação entre surdos e ouvintes (QUADROS, 2004).

Partindo deste panorama, Quadros (2002) afirma que os TILS começaram a executar, de fato, a sua profissão – que é de traduzir para o surdo na modalidade espaço-visual, ou seja, na Libras, o que o ouvinte expressa na modalidade oral (Língua Portuguesa); e também de traduzir no processo inverso, neste caso, traduzir para o ouvinte na modalidade oral (Língua Portuguesa) o que o surdo fala na modalidade espaço-visual (Libras) (BRASIL, 2005).

Recentemente, em 1º de setembro de 2010, foi sancionada a Lei nº 12.319, que regulamenta o exercício da profissão do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, garantindo as atribuições de atuação no exercício de suas competências e a formação deste profissional, conforme prevê o art. 6º (BRASIL, 2010, p.1-2):

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos

níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

A regulamentação da Lei 12.319 (BRASIL, 2010) representa uma conquista significativa para a comunidade surda, visto que essa reivindicação tramitava no Congresso há mais de duas décadas, proposta pela Associação Brasileira de Tradutores (ABRATES).

A legislação, além de reconhecer a profissão, abrange questões formativas e de atuação dos TILS partindo da realidade brasileira, uma vez que, na legislação precedente, os tradutores se orientavam pelo código de ética criado por profissionais de outros países, além de seguirem regulamentos para atuação com direcionamentos em normas e técnicas de interpretação, sempre com ênfase nas questões éticas (LACERDA, 2009).

Santos (2013) salienta que há muito para se discutir acerca da qualidade da tradução/interpretação, visto que questões éticas e técnicas de interpretação podem não assegurar uma interpretação de qualidade, não garantindo, de forma efetiva, ao surdo o acesso e a compreensão da tradução/interpretação. O ato de traduzir/interpretar não se limita à fluência e à proficiência na Libras; envolve, antes, apreender os conceitos e atribuir, sobretudo, uma relação com o surdo, considerando os sujeitos históricos que convivem nesta complexa esfera de interpretação (BELÉM, 2010; LACERDA, 2006; MOREIRA; FERNANDES, 2008).

Os pontos acima destacados estão interligados com a formação adquirida pelo TILS, por isso a necessidade de olharmos de forma mais criteriosa para as práticas formativas recebidas por estes profissionais. A promulgação da legislação (BRASIL, 2010), além de reconhecer a profissão e embasar a atuação do TILS, possibilitou um contexto favorável que nos permite fomentar uma reflexão acerca das questões formativas deste profissional, buscando alicerçar as décadas de prática que constituem o TILS (SANTIAGO, 2013).

Desta maneira, é importante salientar que a formação do TILS é uma questão que deve ser cuidadosamente discutida e pontuada, razão pela qual aprofundaremos tal

reflexão mais adiante, visto que ela contribui diretamente na constituição do perfil e na atuação deste profissional.

## **2.2. Formação do TILS**

Quando mencionamos sobre a formação de TILS, logo nos remetemos à participação destes profissionais na comunidade surda. Skliar (2005) e Sá (2011) mencionam que uma comunidade surda não se constitui somente por pessoas surdas. Analisando o conceito da palavra “comunidade”, que se origina no latim, encontramos a seguinte definição: está relacionada ao vínculo que um determinado grupo de pessoas constrói em comum interesse (AURÉLIO, 2012). É o caso da comunidade surda, um grupo de pessoas surdas e/ou ouvintes em unidade que lutam por interesses em comum.

Portanto, uma comunidade surda não se define pela presença dos surdos, ela é construída por pessoas que se vinculam coletivamente em lutas, discussões e trabalhos que envolvem o reconhecimento e a valorização das questões sobre surdez. Desta forma, a comunidade surda é constituída por pesquisadores, trabalhadores, diferentes profissionais, familiares e outras pessoas, sejam elas surdas ou não, e que acima de tudo buscam um ideal comum e lutam pelos surdos, tendo em vista o respeito pela Libras enquanto língua de acesso que permite ao surdo comunicar-se de forma satisfatória (QUADROS, 2006), e todas as questões implicadas no seu uso efetivo dentro e fora da escola (SKLIAR, 2005; SÁ, 2011 ).

Considerando os profissionais que fazem parte da comunidade surda, podemos destacar um que, além de fazer parte deste círculo, atua profissionalmente nesta comunidade, o TILS. Lacerda (2009) e Gurgel (2010) salientam que a formação do TILS está estritamente ligada à imersão e à participação dele na comunidade surda e no meio social em que está inserido.

Quadros (2004) aponta que a formação do TILS ocorria espontaneamente a partir da convivência com os próprios surdos. A partir de 1987, com a organização da FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), transformada posteriormente em FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), a atuação do TILS passou a ser vista com mais rigor. Constata-se a preocupação em relação ao vestuário do intérprete, a sua postura de interpretação e a sua formação teórica e prática. Ainda na década de 1990, inicia-se a discussão sobre a

perspectiva de profissionalização, a ética profissional e a organização do intérprete enquanto categoria profissional.

É importante ressaltar que, neste mesmo período da década de 1990, destacam-se os cursos de formação de curta duração organizados pela FENEIS, tendo em vista ampliar a fluência da Libras aos intérpretes, sendo que estes cursos normalmente eram ministrados por pessoas ouvintes (LACERDA; GURGEL, 2011).

Cabe salientar que a formação em serviço do TILS descrita por Quadros (2004) ainda permanece atual. No Brasil, são restritas e recentes as instituições que ofereçam cursos de formação específica para TILS para atender a demanda de formação dos profissionais prevista pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e pela Lei 12.319 (BRASIL, 2010). Todavia, não podemos deixar de reconhecer que a oferta de cursos de formação para TILS em diferentes níveis vem crescendo aos poucos e ganhando seu espaço devido aos esforços das instituições de ensino e dos órgãos responsáveis.

A oferta e a organização dos cursos de formação para TILS pode variar de acordo com a realidade e com a necessidade do local; normalmente sendo promovida por instituições públicas ou privadas do Ensino Superior, ou por órgão representativos da comunidade surda, como a FENEIS. O nível dos cursos também pode variar de uma formação em nível médio, até a graduação específica e a especialização (LACERDA, 2009; SANTOS, 2013).

Nos registros do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministério da Educação (INEP/MEC), encontramos apenas três cursos de graduação presenciais sendo ofertados no Brasil (MARTINS; LACERDA, 2013). A formação mais significativa se faz por meio de cursos de especialização; o problema é que, por serem orientados por legislação própria, as instituições de ensino superior têm autonomia de oferta destes cursos (SANTIAGO, 2013)

Além de cursos de formação, foram organizados, nas duas últimas décadas, encontros em âmbito regional e nacional com o intuito de reunir os TILS para discussões e trocas de experiências acerca da sua prática, de questões de formação e de ética profissional, bem como do código de ética, sendo que as discussões relacionadas à ética foram as que mais se destacaram. Em agosto de 2008, por meio de um encontro que reuniu TILS de todo Brasil, foi criada a Federação Brasileira dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), uma federação nacional que tem representatividade junto ao World Association of Sign

Language Interpretes (WASLI), órgão internacional que representa os TILS do mundo todo (LACERDA; GURGEL, 2011).

De acordo com o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população surda brasileira é de aproximadamente 10 milhões de pessoas, ou seja, 18,6% das pessoas que vivem neste país apresentam algum tipo de surdez ou de deficiência auditiva. Considerando a extensão territorial do Brasil e a quantidade da população surda em nosso país, percebemos que a oferta é insuficiente em relação à demanda, visto que as necessidades são antigas, mas as conquistas de leis que respaldam e reconhecem TILS são recentes. Por isso, é importante ressaltar o esforço e a preocupação das instituições e dos pesquisadores em se adequar às legislações propostas, visto que são questões que demandam tempo e que estão em fase de implementação.

Lacerda (2009) salienta que o curso de formação para TILS é uma tarefa empreendedora já que é muito recente em nosso país. Nesta mesma direção, a elaboração de materiais didáticos para esta formação tem sido realizada pela própria instituição que oferece cursos, constituindo um conhecimento que tem se dado ‘em serviço’, não havendo ainda um conjunto de saberes consolidados (BRASIL, 2005, 2010) que embasam as práticas de formação - com exceção do material do Letras Libras<sup>3</sup> UFSC – gestado para a formação em vinte polos no país – EAD, mas apenas recentemente disponibilizado para acesso público. Desta maneira, a atuação do TILS e a formação destes profissionais se estabelecem em serviço, nas práticas em diferentes contextos de formação.

Cabe reassertar que, devido à escassez e à recente implementação dos cursos de formação aos TILS, essa capacitação tem sido realizada em serviço. Os dados de estudo com TILS que atuam em todo o Brasil no contexto universitário sobre a presença de curso de formação específico para tradução e interpretação de Libras -Língua Portuguesa apontam que 57% dos entrevistados não frequentaram cursos de formação na área (LACERDA e GURGEL, 2011).

Podemos observar que a problemática acerca da formação dos TILS se acentua quando analisamos as diferentes realidades dos profissionais aliadas às diversas causas. Gurgel (2010) aponta causas relacionadas ao próprio TILS acreditar que, independente

---

<sup>3</sup> O curso de formação para intérprete e instrutor de Libras oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina dispõe o material no endereço eletrônico: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoletraslibras>.

da sua formação anterior, a aprovação no Prolibras<sup>4</sup> fornece requisitos suficientes para uma tradução/interpretação acessível e de qualidade, e, desse modo, se sentir amparado por essa aprovação e entender que não há necessidade de se preocupar em buscar novos espaços de formação. Outro fator comum a esta problemática, apontado por Gurgel (2010), se refere à falta de oportunidade e de acesso aos cursos oferecidos pela FENEIS ou MEC, por exemplo, principalmente para aqueles que moram distante dos grandes centros.

Podemos ver que o saber fazer na prática se estende dos TILS às instituições que oferecem formação aos mesmos. Atribuímos aos TILS as questões que perpassam desde a conscientização sobre a importância da formação continuada até os TILS que não têm acesso aos cursos de formação. O saber fazer na prática se estende juntamente às instituições que ofertam cursos, visto que são iniciativas historicamente recentes e que estão aos poucos de adaptando e estruturando uma formação sólida, embora, até o presente momento, acessível a poucos TILS do Brasil<sup>5</sup>.

Visto que a formação deste profissional tem se consolidado no fazer pela prática, especialmente no âmbito da educação, notamos que dados do INEP apontam para 5660 alunos surdos matriculados no Ensino Superior, o curso de formação para Letras/Libras concentrou 20 polos espalhados no Brasil com 50 alunos matriculados em cada polo, temos a estimativa de 1000 profissionais formados, para 5660 alunos matriculados no ensino superior, ao compararmos o número de alunos surdos a quantidade de TILS formados, fica evidente a quantidade de profissionais é insuficiente para atender à demanda de alunos surdos (GURGEL, 2010; LACERDA, 2009; QUADROS, 2007; SANTIAGO, 2013). As legislações (BRASIL, 2002, 2005, 2010) fomentam essa discussão, todavia precisamos refletir sobre diferentes medidas para modificar o quadro atual e garantir o processo de constante interação entre o previsto, o proposto e a prática.

Quando estabelecemos um diálogo no sentido amplo, provocamos uma interação verbal, do ponto de vista bahktiniano (BAHKTIN, 2010), que constitui a realidade

---

<sup>4</sup> Exame nacional promovido anualmente pelo Ministério da Educação e desenvolvido por Instituições de Educação Superior que têm por objetivo a Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras.

<sup>5</sup> No final de 2011 o governo federal criou o Programa “Viver sem Limites” destinando financiamentos a formação e a outras ações voltadas para as pessoas com deficiência. Nesse contexto, foi incentivada a criação de cursos de formação de TILS, em nível de graduação, contudo, até o momento, temos apenas três cursos em funcionamento com esta finalidade (MARTINS; LACERDA, 2013).

fundamental da língua – interações com trocas de ideias que nos permitem a criação de diferentes mecanismos de convivência social (TUXI, 2009).

Ao estabelecermos uma relação dialógica entre (1) legislação – sobre o que é previsto; (2) formação proposta – o que se oferece; e (3) atuação dos TILS, pontuamos três questões que se complementam e, juntas, consolidam a prática do TILS. Sendo assim, a atuação e os seus direcionamentos práticos e teóricos consolidam novos saberes, novos fazeres e novas formas de atuação, não somente dos TILS, mas também das instituições de ensino que ofertam a formação e da legislação prevista.

### **2.3. Atuação do TILS**

Discutimos anteriormente a escassez e a quantidade insuficiente de cursos formação para TILS. Interessa agora entender de que modo esta formação pode ou não colaborar para a atuação deste profissional.

A atuação do TILS está relacionada à percepção do outro, neste caso, principalmente à percepção do surdo sobre a prática do TILS. Partindo da proposta de que somos seres dialógicos e de que nos constituímos, também, pelo outro nas diferentes relações atribuídas (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2010), quando direcionamos essas questões para a prática da interpretação, percebemos uma relação em que os surdos assumem, direta ou indiretamente, diferentes relações atribuídas acerca da percepção e dos modos de interpretação do TILS.

A relação de subjetividade estabelecida entre surdo e TILS durante a interpretação aponta que as atribuições do surdo sobre o TILS podem influenciar diretamente na busca da construção da identidade deste profissional. Além disso, essa relação de subjetividade demonstra que a atuação do TILS e o processo de interpretação envolvem questões de grande complexidade que não se restringem a fluência de língua ou comportamentais apenas; aspectos sociais, culturais também precisam ser considerados, já que estamos nos referindo a interpretação de diferentes línguas, tais questões serão discutidas no decorrer deste item.

Um estudo realizado com TILS na Austrália (NAPIER, 2011) identificou e comparou os temas que emergiram da percepção dos surdos em relação aos TILS e aos ouvintes; tal pesquisa avaliou os intérpretes de Língua de Sinais e as práticas de interpretação, indicando que a maior preocupação dos participantes está relacionada às

questões comportamentais do intérprete. O grupo dos surdos analisado priorizou um interesse em particular sobre comportamentos relacionados à ética e à neutralidade do intérprete de Língua de Sinais durante a sua atuação. Napier (2011) relata que os participantes surdos enfatizaram que, além da neutralidade, os intérpretes precisam considerar as peculiaridades linguísticas e culturais da comunidade surda, além de estar cientes de que interpretar em Língua de Sinais não se resume somente em saber falar esta língua: ser intérprete é poder abraçar de fato a luta dos surdos.

Vale salientar que a percepção dos surdos sobre a atuação do TILS, na maioria dos casos, se restringe aos comportamentos relacionados à ética e à neutralidade, uma percepção interligada às questões comportamentais, que reduz a interpretação a uma ação simplista, descaracterizando a relação de complexidade das línguas envolvidas - LP e Libras, os modos de ver e perceber os processos que englobam a interpretação não se aprofundam.

Uma interpretação não se define somente por comportamentos e por fluência do TILS, ela está além dessas questões, envolvendo subjetividade, escolhas linguísticas e culturais (GURGEL, 2010). Assim como aponta Sobral (2008), o tradutor não é uma máquina que repete palavras com fluência em uma língua; o tradutor é um autor, ele transcreve enunciados, ele precisa compreender a língua em um fluxo discursivo.

O TILS está imerso em um ambiente onde diferentes informações ocorrem ao mesmo tempo; por isso, é necessário que o intérprete tenha habilidades para conhecer e interpretar o que está sendo dito da melhor maneira possível, (GURGEL, 2010), portanto, ser o autor da sua tradução e compreender a língua no fluxo discursivo para interpretar de maneira efetiva e com qualidade.

Duarte (2000) também menciona que durante a interpretação entre surdo e TILS se estabelece uma profunda relação que pode envolver diferentes dimensões de trabalho que não se podem perder de vista: (i) Dimensão Estrutural: levando em conta que a interpretação é um ato de comunicação que deve seguir regras; (ii) Dimensão Intercultural: considerando a interpretação como um ato de comunicação que permite intercâmbio cultural entre os dois grupos; (iii) Dimensão Intersubjetiva: considera que a interpretação é um ato de comunicação que intervém na relação entre as pessoas; e a (iv) Dimensão Técnica: a interpretação é um ato de comunicação que dispõe de certos meios de difusão num contexto preciso.

Para complementar os apontamentos acima, Gurgel (2010) indica que não podemos nos enganar acreditando que a proficiência em Libras seja suficiente para

garantir uma interpretação de qualidade, haja vista que uma interpretação não se resume à mera substituição das palavras por sinais ou vice e versa. O TILS, além de conhecer o contexto em que atua, também precisa buscar modos adequados de verter de uma língua para outra para não distorcer a informação que se pretende expressar em cada situação.

Guarinelo, Santana, Figueiredo e Massi (2008), em uma pesquisa que analisou e refletiu o contexto da interpretação de TILS na universidade, bem como seu papel nesta situação, demonstrou que a falta de formação destes profissionais pode acarretar graves consequências ao surdo, visto que muitos intérpretes não dominam a área de atuação da interpretação e causam, por vezes, confusão, supressão ou adição dos conteúdos, prejudicando diretamente o acesso às informações por parte do surdo. Portanto, percebemos a importância de se refletir sobre uma formação integral adequada para o TILS.

As questões discutidas evidenciam o quanto é preocupante e emergencial a organização de maiores ofertas de cursos de formação nesta área, considerando que o TILS normalmente exerce a profissão alicerçada em intuições ou em trocas de experiências com colegas, o que pode acarretar uma desvalorização do profissional pela precariedade das bases que sustentam sua atuação. Por isso a necessidade de uma formação que propicie e leve em conta as diferentes dimensões da interpretação, as quais estão além da fluência das línguas e dos comportamentos previstos.

Cabe ressaltar a importância de se refletir acerca da atuação do TILS, que vem crescendo e tomando dimensões em diferentes áreas, à medida que a comunidade surda conquista mais espaços nos contextos sociais e ganha reconhecimento. Deste modo, considerando as diversas áreas de atuação deste profissional, nos ateremos à discussão da atuação do TILS no âmbito educacional.

#### **2.4. Intérprete Educacional e Professor Interlocutor, elucidando papéis**

Para efetivar as práticas da Educação Inclusiva, Lacerda (2010) aponta a previsão de diferentes profissionais para realizarem atendimento educacional especializado, conforme preconizado no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). No caso da surdez, são profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Libras (Língua Brasileira de Sinais), da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, assim como tradutores intérpretes de Língua de Sinais (Libras/Português), o TILS.

O Decreto 5626, em seu capítulo V (BRASIL, 2005), prevê a presença e a atuação do TILS e define, de maneira mais específica, aspectos da formação deste profissional. O TILS é um profissional que tem o papel de mediar o conhecimento e a comunicação entre surdos e ouvintes, com relação ao meio escolar, e que deve viabilizar os conteúdos curriculares e todas as atividades didáticas pedagógicas ao aluno surdo (BRASIL, 2005). Por se sentirem mais acolhidos com o uso da Libras como forma de comunicação, houve um aumento significativo de surdos matriculados no ensino comum e, a cada dia, a demanda por estes profissionais vem crescendo no Brasil (LACERDA, 2010).

Quando nos referimos à atuação do TILS em âmbito educacional, é importante ressaltar que a inserção e os processos acerca de seu papel e da atuação do IE se modificam em diferentes contextos e níveis de ensino, e, neste sentido, justifica-se a necessidade de aprofundarmos as reflexões sobre seus modos de atuação, como discutido no capítulo anterior, o ensino e a educação bilíngue para surdos que se respalda no Decreto 5626 (BRASIL, 2005).

Contudo, ao considerar a realidade e as práticas de ensino dos alunos surdos, é necessário compreender o meio do qual parte esta realidade, pois representações ideológicas determinam as estruturas das relações sociais deste meio (VIGOTSKI, 1989). Portanto, é preciso considerar o contexto social e cultural ao qual pertence o sujeito, para, posteriormente, entender as relações atribuídas. Desta forma, uma mesma questão pode surtir diferentes efeitos, dependendo do meio em que o sujeito vive.

Diante disso, os próximos itens irão elucidar papéis, discutir e refletir a atuação acerca do Interprete de Libras no contexto educacional, do Professor Interlocutor (PI) e do Intérprete Educacional (IE).

## **2.5. IE: Intérprete Educacional**

Sabemos que os IE(s) são profissionais indispensáveis na comunicação e na educação dos surdos, pois são capazes de eliminar barreiras de comunicação entre professor e alunos surdos e entre colegas ouvintes e surdos, possibilitando o acesso aos diferentes conteúdos curriculares que a escola deve desenvolver.

O IE está presente em outros países além do Brasil. Estados Unidos, Canadá e Austrália, por exemplo, utilizam o termo “intérprete educacional” para diferenciá-lo do

TILS; já na Itália o profissional que faz essa mediação no espaço escolar recebe o nome de “assistente de comunicação”. Esta diferenciação de nomenclaturas pode indicar também uma mudança na atuação deste profissional no âmbito educacional que vai além do traduzir, tendo a responsabilidade de favorecer a aprendizagem do aluno surdo (LACERDA, 2009).

Considerando a quantidade de alunos surdos na escola (em seus diferentes níveis), e a presença do Intérprete Educacional (IE), Quadros (2004) aponta que a área de interpretação mais requisitada na atualidade é a da educação.

Desta forma, diante das questões discutidas, é importante ressaltar a presença do IE em sala de aula, bem como elucidar seu papel diante do aluno surdo e da escola. Tendo em vista a atuação do IE em sala de aula, Lacerda (2009) e Quadros (2004) afirmam que sua interpretação não pode se restringir a palavra em si. Outros direcionamentos são necessários, o IE precisa atuar como um interlocutor que ensina construindo sentidos. A sua interpretação e a forma de compor seu discurso constituem seu modo de interpretação, que precisa fazer sentido para o aluno surdo, de tal modo que tenha pleno acesso e compreensão dos conteúdos escolares (LACERDA, BERNARDINO, 2009).

Quando se insere um intérprete de língua de sinais em sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais por meio de uma pessoa com competência nessa língua. O acesso e o contato com essa língua na escola podem favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada pelo aluno surdo. (Lacerda, Bernardino, 2009, p.65).

Lacerda (2009; 2011) indica que o IE exerce um importante papel na escola, e aponta a necessidade de se refletir e de se compreender, de forma mais minuciosa, suas função e sua prática em sala de aula.

Por isso, é preciso ter cautela para não atribuir ao IE funções que lhe não são específicas e que não pertencem a sua atuação, ou seja, confundir o seu papel de intermediário da comunicação com do professor regente em sala. Em vários países questões com características semelhantes já foram discutidas; e se considera antiético que o intérprete assuma funções de professor regente. No caso do Brasil, a questão sobre a postura do IE em sala de aula e sobre sua função também é prevista e tem sido discutida: “Tutorar os alunos (em qualquer circunstância), apresentar informações a

respeito do desenvolvimento dos alunos, acompanhar os alunos, disciplinar os alunos, realizar atividades gerais extra-classes” (MEC/ SEESP, 2002 p. 61).

É importante não perder de vista que a atuação do IE implica em peculiaridades que devem ser consideradas. Portanto, em determinados momentos, o IE também atua como aquele que ensina para construir sentidos e fornecer ao aluno surdo o acesso à informação e ao conhecimento em sala de aula, o que não significa que essa responsabilidade deva recair unicamente sobre este profissional. É necessário que tanto professor regente quanto IE tenham clareza sobre o papel e a atuação de cada um: o ideal é uma relação de parceria e de colaboração entre IE e professor regente, tendo em vista a articulação de conhecimentos e a promoção de um ensino de qualidade ao aluno surdo (LACERDA, 2011).

Outro ponto que vale destacar acerca da atuação, é o trabalho que o IE pode desenvolver sobre a construção do conceito de identidade surda na criança. Há situações singulares da surdez que podem ocorrer com o aluno surdo na escola e que, de certa forma, podem causar algum tipo de constrangimento; por isso, é necessário que o IE esteja atento a essas situações para promover a conscientização e a compreensão dos aspectos específicos da surdez. Porém, é importante não perder de vista que o IE, mesmo sendo um profissional que conhece a Língua de Sinais e que atua diretamente com a comunidade surda, é um profissional ouvinte e não substitui o papel do instrutor surdo nesta relação de referência de identidade surda – apesar de poder colaborar com este processo (LACERDA, 2000).

A presença do IE em sala de aula é indispensável para o desenvolvimento do aluno surdo, porém, não podemos perder de vista o desempenho e o papel deste profissional na escola – por isso é importante elucidar sua função perante a escola e perante os profissionais que nela atuam. Há uma confusão, por parte da escola, em pensar utopicamente que a presença do IE será a solução para todos os problemas do aluno surdo, que ele será o ser humano herói que salvará e sanará a escola dos problemas enfrentados com os alunos surdos (LACERDA, 2010).

A presença do IE pode não ser suficiente para garantir uma efetiva acessibilidade curricular ao aluno surdo, há diferentes questões envolvidas neste processo que valem a pena serem problematizadas e discutidas; portanto, é de suma importância que a escola e o próprio IE tenham consciência da sua atuação e de seu papel para desenvolver um trabalho coletivo que busque promover uma educação bilíngue e uma aprendizagem de qualidade para o aluno surdo (LACERDA, 2010).

## 2.6. Professor Interlocutor (PI)

Visando atender as necessidades específicas dos alunos surdos matriculados no ensino comum das Escolas Públicas estaduais de São Paulo, a SEESP criou a função do PI, prevista pela Resolução nº 38 (SÃO PAULO, 2009). Dessa maneira, este item tratará de fomentar uma discussão sobre o papel do PI e sobre as previsões, com base na Resolução citada, que asseguram esta recente função.

Previsto pela Resolução 38 da Secretaria Estadual de São Paulo, em 19 de junho de 2009 (SÃO PAULO, 2009), espera-se que os PIs estejam presentes nas unidades escolares da rede estadual de ensino que apresentarem alunos surdos ou alunos com deficiência auditiva regularmente matriculados.

De acordo com a Resolução 38 (SÃO PAULO, 2009), os PIs são profissionais que são qualificados e que devem desenvolver o papel de atuar como interlocutor entre o professor e aluno com surdez e/ou com deficiência auditiva inserido no ensino comum. Os PIs devem assegurar a comunicação interativa durante as aulas e possibilitar a compreensão e o acesso às informações e aos conteúdos curriculares no processo de ensino aprendizagem (SÃO PAULO, 2009).

Tendo em vista a presença do PI em sala de aula para mediar a comunicação do aluno surdo, nos apoiamos em Rosa (2005), Quadros (2007) e Martins (2010), autores que defendem a importância da presença do intérprete de Língua de Sinais, pois acreditam ser ele que utiliza uma forma de comunicação acessível aos alunos surdos em determinados níveis de ensino, ou seja, na modalidade visual-gestual. Desta maneira, o ato interpretativo ocorre somente com a presença desse profissional:

O intérprete é aquele que faz uma tradução ao vivo... representando como teatro [...] O prefixo INTER na palavra intérprete significa o que está entre uma língua e outra, pondo essas línguas em relação, criando uma afinidade entre elas. (ROSA, 2005, p.90).

Fica sobre a responsabilidade do PI oferecer subsídios que promovam a interação comunicativa entre professor e aluno surdo. Além desta intermediação, o PI deve ser a “voz” do surdo na escola, em reuniões e, acima de tudo, ser o elo de

intermediação entre surdo e escola, visando sempre um trabalho de parceria (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011).

Considerando a Resolução 38 nº (SÃO PAULO, 2009), que salienta o papel do PI, a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010) e o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que apontam aspectos da função do TILS, notamos que os documentos referidos acima levam em consideração as funções de mediar a comunicação e de possibilitar o acesso ao aluno surdo; partindo desse pressuposto, há de se questionar a eficácia da criação de uma nova função: o PI, com os modos de atuação equivalentes aos do TILS.

Outra questão que causa grande desconforto entre os PIs é o caráter de contratação provisória. O cargo de PI não existe oficialmente nos quadros de servidores públicos do estado, e, deste modo, falta para eles um vínculo estável como PI, não previsto pela Resolução. O que vem ocorrendo são contratações anuais ou bianuais, e, ao término do contrato, os profissionais são dispensados por força da legislação vigente (prestadores de serviços contratados, ou seja, não concursados, não podem manter vínculo contínuo com o estado por mais de um ou dois anos), não favorecendo estabilidade para estes profissionais na rede estadual de ensino – trata-se de um profissional permanentemente provisório.

Sobre a formação, a Resolução nº 38 (SÃO PAULO, 2009) dispõe que, para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (segundo ao quinto ano), os candidatos devem ser portadores do diploma de curso de nível médio com habilitação no magistério e que, para atuar nas séries finais no Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) e no Ensino Médio, os candidatos devem ter como formação licenciatura plena (SÃO PAULO, 2009).

Além de licenciatura ou de magistério o candidato também deve apresentar um dos seguintes títulos:

1 - diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras - Libras; 2 - certificado de proficiência em Libras, expedido pelo MEC; 3 - certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas; 4 - habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva / Audiocomunicação com carga horária de LIBRAS (São Paulo, 2009, p.1).

Partindo dos requisitos previstos pela Resolução nº 38 (SÃO PAULO, 2009) acerca da formação prevista para atuação do PI, neste mesmo campo educacional nos deparamos com profissionais que atendem as mesmas exigências legais, mas que,

todavia, são tratados por uma nomenclatura que se diversifica entre IE, Docente Interlocutor – (DI) –, Professor Tradutor Intérprete – (PTI) – (SANTOS, 2013).

É importante reconhecer e refletir sobre as diferenças e semelhanças entre estes profissionais, estabelecendo um paralelo entre estas várias denominações; e, neste caso, privilegiando as funções do PI, que é objetivo de discussão deste estudo, e do IE, sobre o qual há uma literatura mais extensa disponível. Para facilitar este paralelo e para demonstrar as semelhanças e diferenças, o quadro abaixo foi elaborado com base nos requisitos previstos para o PI segundo a Resolução 38 (SÃO PAULO, 2009) e para o IE com base nos documentos oficiais homologados (BRASIL, 2005, 2010).

**QUADRO 1: Paralelo das diferenças e semelhanças do Professor Interlocutor e Intérprete Educacional**

<b>QUESTÕES PREVISTAS</b>	<b>PROFESSOR INTERLOCUTOR (PI)</b>	<b>INTÉRPRETE EDUCACIONAL (IE)</b>
<b>Raízes históricas</b>	Professores regentes do ensino comum, atuantes ou não, em todas as áreas de ensino;	Pessoa com contato diário com a comunidade surda ou profissionais na área da surdez;
<b>Formação Educacional</b>	- Pedagogia ou Licenciaturas; - Professor especializado na área da surdez;	Não há previsão
<b>Formação Libras</b>	Curso de Libras com no mínimo 120 horas;  ou  - Letras/Libras;  ou  - Prolibras;	- cursos de educação profissional; - cursos de extensão universitária; - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. (Letras/Libras, Prolibras)
<b>Atuação</b>	Escolas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	Todos os níveis de ensino do básico ao superior de instância pública ou particular;

Fonte: Próprio autor

O quadro acima torna possível observar que, mesmo mencionando profissionais com as mesmas funções e atuação, não se pode marcar o PI enquanto um sujeito com suas raízes de história e de formação baseadas no IE. Enquanto o IE se origina do TILS, em que os requisitos de atuação se fundamentam na fluência de Libras e de LP, com contato estabelecido originalmente com a comunidade surda, adquirindo fluência na Libras pela vivência e, só posteriormente, buscando uma formação; o PI é um profissional que *a priori* tem uma formação relacionada a docência, e espera-se que, além disso, tenha fluência em Libras (ou mesmo apenas um conhecimento inicial sobre a língua, considerando o acolhimento daqueles que fizeram apenas cursos de 120hs).

Desta forma, o PI é um professor que não necessariamente tem/teve contato direto com surdos ou com a comunidade surda, e espera-se que este contato se estabeleça posteriormente com a prática. A prioridade parece ser acompanhar o aluno surdo, mas não necessariamente atender às suas necessidades linguísticas – o que seria fundamental para estes alunos.

Elucidamos acima os dois profissionais: o PI e o IE, e apresentamos como ponto de partida a formação que os distinguem, entretanto, ambos são atuantes no mesmo contexto educacional. Sendo assim, até que ponto diferentes nomenclaturas geram diferentes atuações (identidades, conseqüentemente), como foi discutido anteriormente neste capítulo. Compreendemos que a formação está fortemente relacionada com os modos de atuação destes profissionais (SANTIAGO, 2013; GURGEL, 2010; TUXI, 2009; ROSA, 2005).

Sobre a formação do PI, a respeito do requisito de atuação - 120 horas de curso de Libras, Santos (2013, p.43) salienta que o documento não prioriza uma formação com ênfase nos processos interpretativos, a prioridade é a formação em Libras (conhecer a língua) e os processos de interpretação são considerados requisitos secundários:

O documento parece priorizar a formação docente, aceitar qualquer formação em Libras, abrindo assim espaço para que professores com conhecimento inicial na língua possam atuar como intérpretes. Na realidade, estes cursos de formação mínima, de 120h, para efeitos de conhecimento em Libras, apresentados pelo documento do Estado (SÃO PAULO, 2009) não oferecem requisitos suficientes que garantam um preparo adequado e bom desempenho destes “profissionais”; haja vista que cursos de 30h, 60h ou 120h não formam ninguém para uma competência bilíngue. Não menciona sequer a formação referente aos processos interpretativos e o conhecimento necessário dos conteúdos que serão tratados – já que um docente com formação em licenciatura em matemática pode atuar como DI em aulas de inglês, artes, geografia, por exemplo. (SANTOS, 2013, p.43)

Deparamo-nos com dois perfis profissionais, com formação e direcionamentos que partem de pontos diferentes, e, portanto, não se encontram. Dessa maneira, seus modos de atuação e de percepção de sua prática também partirão de pressupostos que divergem. Isto posto, indica a necessidade de reflexão acerca das conseqüências relacionadas aos diferentes pontos de partida. A formação e os modos de atuar dos IE e dos PIs podem contribuir, ou não, para garantir ao surdo uma educação que é de qualidade e que prevê todos os aspectos de uma educação bilíngue os quais se afirmam no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005).

Retomando, então, a Resolução SE 38 de 2009 (SÃO PAULO, 2009), que assegura a presença e a função do PI, bem como o Decreto 5626 (BRASIL, 2005), que assegura uma educação bilíngue para surdos também mediada por TILS, podemos levantar diferenças tangíveis que indicam distanciamento dos pressupostos implicados em cada legislação.

Enquanto o Decreto referido no parágrafo anterior aponta a distinção de diferentes profissionais para assegurar o acesso à educação de qualidade para o surdo, a Resolução supracitada garante um único profissional para colaborar para o acesso aos conhecimentos pelo aluno surdo no ensino comum. Portanto, o PI é um profissional que se responsabiliza, juntamente com o professor regente, pela promoção do acesso ao conhecimento escolar pelo aluno surdo no ensino comum, tanto no que diz respeito aos conteúdos gerais ensinados, como no acesso ao português ministrado como Língua Materna pela escola. Muitos aspectos previstos no Decreto não são contemplados pela Resolução, e não parece haver uma compreensão mais ampla do que seja educação bilíngue. O PI, dando acesso aos conteúdos escolares, já é visto como apoio suficiente para as necessidades acadêmicas do aluno surdo. Para elucidarmos essas questões, o quadro a seguir ilustra as diferenças que identificamos:

**QUADRO 2: Comparação dos profissionais previstos para a educação bilíngue dos surdos no ensino comum: Decreto Federal 5626/2005 e Resolução 38/2009:**

DECRETO 5.626/2005	RESOLUÇÃO 38/2009
TILS/IE	PI
Instrutor de Libras	Não há previsão
Professor bilíngue	Não há previsão
Professor Regente	Professor Regente

Fonte: Próprio autor

Torna-se evidente que a Resolução 38 (SÃO PAULO, 2009) se distancia do Decreto 5626 (BRASIL, 2005), visto que, enquanto a Resolução citada prevê no ensino comum a presença de um único profissional da área da surdez, o PI, o Decreto prevê a presença de três profissionais para atender as demandas do aluno surdo: o Instrutor de Libras, o Intérprete Educacional e o Professor Bilíngue.

A educação de surdos não deve se restringir ao acesso dos alunos na escola ou à Libras ou à simples presença dos profissionais envolvidos neste processo. É

imprescindível uma reflexão acerca da formação dos profissionais que atuam com esses alunos. Acima de tudo, é necessário um direcionamento do Projeto Político Pedagógico da escola para uma ação educacional efetiva, pois professores e demais profissionais melhor preparados podem atender com maior eficiência e formar seus alunos (LACERDA, 2010).

Partindo desta premissa, Martins (2011) afirma que o TILS no espaço educacional não pode ser visto, (porém acaba sendo visto, na maioria das vezes), como um instrumento de ensino, o TILS, enquanto profissional atuante deste ensino, precisa ser visto como participante dele. O mesmo acontece com o PI, um profissional atuante que atende as necessidades educacionais dos alunos surdos e que também está estritamente ligado à Educação Inclusiva. Por isso, o PI não deve ser visto como um mero instrumento de ensino, mas sim como integrante partícipe desse processo.

Diante da situação de reconhecer o PI como partícipe da Educação Inclusiva, é preciso pensar que tipo de formação vem sendo oferecida para este profissional, e se esta supre as necessidades de atuação do PI, bem como facilita sua compreensão das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar na direção da oferta de um atendimento educacional de qualidade ao aluno surdo.

É possível contatar que as Políticas vigentes da SEESP para atender os alunos surdos se baseiam no atendimento individualizado com o professor da sala de recursos e na presença do PI acompanhando o aluno surdo no ensino comum, a fim de mediar a comunicação entre alunos surdos e ouvintes, e de oferecer o acesso aos conteúdos acadêmicos. Considerando essas questões que carregam consigo reflexões e questionamentos que merecem ser discutidos, iremos nos aprofundar acerca da atuação do PI e direcionar a discussão sobre a formação deste profissional em serviço.

## **2.7. IE e PI atuação e formação em serviço**

Tendo sido já elucidados e discutidos os papéis do PI e do IE, é importante destacar a formação de ambos que se constitui em serviço. O processo de interpretação adequada requer conhecimento específico sobre o ato de interpretar e ainda necessita de conhecimento nas diferentes áreas disciplinares e de fluência em Libras. Caso o intérprete não domine o conteúdo de cada disciplina, isso pode comprometer a

interpretação, prejudicando seu trabalho e, conseqüentemente, causando danos ao aluno com surdez acompanhado por esse profissional.

A princípio este é o ponto fundamental de dificuldade da atuação do IE/PI, pois a falta de preparo e de formação específica, além de prejudicar os alunos com surdez, acarreta descrédito na profissão. Botelho (1998), Lacerda (2009), Quadros (2004), Gurgel (2010), Santos (2006) e Rosa (2005) destacam que a formação dos intérpretes tem se constituído essencialmente por meio da prática e do convívio com a comunidade surda. Na verdade, são poucos os que iniciam trabalhos em escolas, tendo, de fato, experiências na educação, principalmente com as questões de aprendizagem e de domínio dos conteúdos curriculares, essenciais dentro da sala de aula.

Problematizando essa questão entre atuação do PI e do IE, nos deparamos com duas perspectivas: de um lado, o PI, por ter uma formação educacional, pode ajudar na tarefa de ensinar, já que tem domínio sobre estratégias de ensino, mas este conhecimento não é suficiente para a aprendizagem do aluno surdo; por outro, o IE, que tem a proficiência em Libras e o conhecimento sobre a comunidade surda é fundamental, pode ser muito hábil em verter de uma língua para outra, mas ter dificuldade em compreender e expressar certos conteúdos pedagógicos – ou ainda em dominar a melhor forma de apresentar os conteúdos.

Assim, há a necessidade de um conjunto de conhecimentos – fluência na Libras, conhecimento sobre a surdez, domínio da tarefa de interpretação e conhecimento dos conteúdos acadêmicos e estratégias pedagógicas usadas no espaço escolar. Algo como a junção dos saberes dos dois profissionais, e não uma fragmentação entre formação e identidades construídas com base em nomenclaturas que divergem.

Cabe salientar que esta realidade de problemas enfrentados sobre a formação do IE não pertence somente ao Brasil; um estudo realizado por Schick, Williams, Kupermintz, (2006), nos Estados Unidos, investigou as habilidades e os desempenhos dos IE, no ensino primário e secundário, e comprovou que 60% dos intérpretes avaliados tiveram competências inadequadas para fornecer acesso completo ao conteúdo aos alunos. Estes dados revelam que a formação de intérpretes nos EUA não garante que o IE vá entrar em sala de aula com as competências mínimas exigidas, além de apontar que as dificuldades de desempenho no ato de interpretar resultam em uma mensagem fragmentada com distorções, omissões e simplificação da mensagem do professor, não favorecendo um contexto de aprendizagem adequado aos alunos surdos.

Tendo em vista a atuação deste profissional na área educacional em seus diferentes níveis de ensino, Lacerda (2010) afirma que a atuação do PI /IE transcende a mera fluência de ambas as línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa). É preciso discutir, analisar e refletir sobre sua prática no meio educacional, bem como sobre suas estratégias para garantir o acesso ao conhecimento para o aluno surdo e definir o papel deste profissional em sala de aula.

Além das questões acima levantadas, os próprios PIs apontam diversas dificuldades enfrentadas acerca da sua atuação nas escolas. Os apontamentos citados a seguir foram feitos durante uma orientação técnica (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, V. 1, 2011) sob responsabilidade do CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado), órgão da Secretaria de Estado da Educação responsável pelo suporte à Educação Especial. Esta orientação contou com a presença de 330 PIs que atuam nas classes do ensino regular da rede em todo o estado. Foram apontados pelos próprios PIs aspectos como:

- falta de fluência em Libras, e conseqüentemente, da Língua Portuguesa para os alunos surdos;
- vocabulário restrito no processo de interpretação;
- falta de participação com a família e com a comunidade escolar;
- confusão do professor do ensino regular em pensar que o PI tem a função de ensinar o surdo;
- necessidade de se realizar mais encontros de formação entre os PIs para trocas de experiência e informações.

Os apontamentos demonstram que os problemas enfrentados pelos PIs estão relacionados a questões externas como condições de trabalho, necessidade de formação continuada, seleção e escolha dos profissionais.

Trata-se de um aprender a fazer por vias práticas, contudo, as práticas se consolidam, inicialmente, a partir dos direcionamentos políticos e pedagógicos que precisam ser coordenados e repensados por todos os responsáveis pela Política Educacional do Estado de São Paulo.

As dificuldades levantadas pelos PIs durante a orientação, apontam as lacunas do sistema adotado pela SEESP, quando a responsabilidade da educação do surdo se direciona somente para um profissional, o PI, que acumula funções além de interpretar o conteúdo proposto, precisa ensinar Libras e LP para o surdo, ou seja, assume o função de três profissionais diferentes segundo o Decreto 5626 (BRASIL, 2005).

Por esse motivo os relatos dos PIs demonstram que as ações ainda são insuficientes para oferecer acesso ao aluno surdo, se torna claro que tais dificuldades apontadas são reflexos de uma realidade educacional fragmentada e por isso comprovam a importância de se garantir a presença de todos os profissionais que respaldam uma educação bilíngue.

Portanto, fica evidente que a Resolução (SÃO PAULO, 2009) citada prevê a função e responsabilidade de três profissionais em uma única função o PI, portanto os apontamentos levantados pelos PIs comprovam a realidade da educação oferecida aos alunos surdos das Escolas Públicas do estado de São Paulo, ou seja, que não atende integralmente os direitos da educação bilíngue, confirmando a falta de consonância entre a prática e previsto na legislação.

A partir dessas questões, é importante ressaltar que as discussões acerca do papel e da atuação do IE ou do PI podem não ser suficientes, já que se conhece pouco, de fato, sobre sua atuação em sala de aula na perspectiva da Educação Inclusiva e bilíngue para os surdos. Por ser uma função recentemente regulamentada, (BRASIL, 2010), e por não haver números de profissionais suficientes que atendam a demanda de surdos, a premissa de escolha parte de que o profissional em questão, para exercer sua função, tenha conhecimento da Libras sem a exigência de formação ou de qualificação específica que perpassa também o domínio da Libras. Desse modo, sua formação tem se constituindo por meio da prática, pessoas com algum conhecimento são colocadas para atuarem como IE ou PI, e é no cotidiano que os saberes vão se constituindo, muitas vezes com prejuízos importantes para os alunos surdos (LACERDA, 2007; GURGEL, 2009; LACERDA, 2010).

Mesmo com a formação em serviço, é importante ressaltar que há questões que são percebidas além da prática do IE; é necessário um espaço de formação em que esse profissional tenha a oportunidade de discutir, refletir, trocar experiências, assim afirma Lacerda:

Torna-se cada vez mais importante uma profunda discussão sobre a capacitação de intérpretes para atuação em sala de aula, já que este ambiente de trabalho se constitui num espaço diferenciado que requer formação e suporte técnico, nem sempre percebidos e desenvolvidos apenas com a prática. Tal capacitação envolve conhecimento sobre o processo ensino/aprendizagem, sobre a formação de conceitos e a construção de conhecimentos que demandam formação detalhada e específica. (Lacerda, 2011, p. 127)

Nesse sentido, cabe destacar a importância do preparo e da formação de PI que enfatizem os princípios que regem a educação bilíngue para os surdos e as suas peculiaridades para garantir o acesso ao conhecimento e a aprendizagem do aluno surdo inserido no ensino comum (LACERDA, 2010).

A atuação de instrutores surdos e intérpretes de Libras nas escolas de Educação Básica é muito recente e a maioria dos sistemas de ensino ainda não organizou ou incorporou, na carreira do magistério, esses novos profissionais da educação, utilizando temporariamente a contratação de serviços de terceiros, o que pode gerar dificuldades de operacionalização.

Embora as iniciativas legais (BRASIL, 2005, BRASIL, 2010, SÃO PAULO 2009) do MEC/SEESP sejam muito importantes para garantir a atuação de tradutor e intérprete nas instituições federais de ensino, em relação aos estados e municípios, elas não possibilitam a interferência da União nas questões funcionais dos professores e demais profissionais da Educação Básica, devido à autonomia das esferas administrativas, portanto, o Estado tem autonomia para considerar/cumprir ou não a as bases legislativas de cunho Federal, isso dependerá do bom senso das esferas políticas administrativas, que na maioria das vezes não estão a par da realidade.

À vista disso, é importante salientar que a transformação da realidade do PI está, *a priori*, diretamente ligada à educação oferecida ao surdo nas escolas públicas da SEESP. É função das Políticas Públicas direcionar uma visão de respeito ao surdo e os pressupostos que regem a educação bilíngue de qualidade para o surdo, considerando que o fazer constitui a prática.

### **3.PERCURSO METODOLÓGICO: A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES INTERLOCUTORES NO GRUPO DE FORMAÇÃO**

Neste capítulo serão apresentados o percurso metodológico da pesquisa, o perfil dos participantes e os eixos de análises que constituem as sequências enunciativas que serão aprofundadas no próximo capítulo. “Como o ato do pensar alça-nos sempre na movimentação em rumo a um objeto específico, o qual irrompe nosso pensamento” (MARTINS, 2011, p.11), entre o que foi levantado e discutido nessa pesquisa, surge a necessidade de desenvolver reflexões e análises acerca da atuação do PI, tendo em vista a importância da parceria e da contribuição de trocas de conhecimentos entre o que vemos discutido na literatura e o que realmente encontramos no contexto escolar. Assim, esse estudo tem como objetivo: analisar uma estratégia de formação continuada para Professores Interlocutores.

#### **3.1. Percurso Metodológico: Grupo Focal**

O presente estudo tem enfoque qualitativo apoiado nos pressupostos da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007). Neste sentido, o procedimento de coleta de dados e as análises das sequências enunciativas se caracterizam pela compreensão e pela explicação dos fenômenos do estudo e de suas possíveis relações com os eventos investigados numa integração do individual com o social. Assim, essa pesquisa leva em conta o sujeito percebido em sua singularidade, e também situado em relação com o contexto histórico social, ou seja, relação de sujeitos com seu contexto (FREITAS, 2003).

Partindo do pressuposto de que as experiências e as reflexões que constituem o sujeito são, ao mesmo tempo, processos individuais e sociais (VIGOTSKI, 2007), optou-se por um percurso metodológico que incluísse o Grupo Focal (GF) como forma privilegiada para a coleta de dados (GUIMARÃES, 2005; PENTEADO, 2007; SERVO e ARAÚJO, 2012).

Minayo (2000) e Minayo *et al.* (2008) salientam que o Grupo Focal é uma técnica de coleta de dados flexível e dinâmica que integra, discute e avalia um tema proposto cujo objetivo consiste em compreender e analisar as respostas de um pequeno

número de participantes segundo o contexto que vivenciam. Derbus (2004) complementa que o GF é uma investigação que se apropriou da dinâmica do grupo que visa compreender, discutir e aprofundar um determinado tema entre pessoas que compartilham da mesma realidade em relação ao tema proposto.

Penteado (2007) também discute que o GF consiste nas interações e nas reflexões estabelecidas entre um grupo de pessoas sobre uma temática fornecida pelo pesquisador. Assim, um grupo de profissionais de uma determinada área pode ser selecionado pelo pesquisador para se reunir e debater sobre um tema de interesse comum para compreender os processos de trabalho por meio das diferenças e igualdades estabelecidas entre os integrantes do GF, a forma que os integrantes pensam sentem ou agem diante do tema discutido também deve ser levada em conta (MINAYO, 2000).

Guimarães (2006) salienta que o GF é um espaço que valoriza e aprofunda a percepção dos participantes sobre os temas abordados na pesquisa, tendo em vista compreender a experiência do outro por meio de um único momento, compartilhado na singularidade do sujeito e também no coletivo do grupo.

Servo e Araújo (2012, p.13) definem ainda a importância do GF como estratégia de coleta de dados para pesquisa realizada em grupos de pessoas:

O grupo focal como estratégia de coleta de dados em pesquisa social possibilita lidar com instrumentos de intervenção grupal, que compreendem as dimensões subjetivas. Constitui-se em espaço em que é possível explicitar as dificuldades que se cristalizam.

Os diálogos formulados durante a realização do grupo configuram o conjunto de dados a ser tratado pelo pesquisador, assim como afirma Gatti (2008), quando discute o Grupo Focal enquanto técnica de coletas de dados, para compreender as diferenças, divergências e contradições dos sujeitos segundo a realidade que vivenciam. As diferenças e as dimensões intersubjetivas estabelecidas entre participantes e pesquisadora podem contribuir para o enriquecimento do Grupo Focal.

Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam. Daí, a importância de utilizar essa técnica na pesquisa. Sendo os sujeitos artífices da história, sofrendo influência do meio social, mister se faz desvelar este “como” e “porquê” pensam, na busca de novas compreensões, de novo “olhar” no caleidoscópio da ciência, que apresenta para nós sempre novas possibilidades e até mesmo com surpresas (Gatti, 2005, p. 9).

Partindo deste panorama, sobre a importância do GF enquanto método de abordagem para pesquisas na área das ciências humanas, o grupo de formação que constitui este estudo segue os delineamentos metodológicos de um Grupo Focal.

Os encontros do grupo de formação se basearam ainda no conceito de “Dialogia”, proposto por Bakhtin (1985), que admite a importância de se construir um conhecimento compartilhado, afirmando que a verdade não pode ser encontrada no interior de somente uma pessoa, mas sim na interação dialógica entre pessoas que a procuram de forma coletiva, tendo em vista a dimensão alteritária dos sujeitos envolvidos (JOBIM; SOUZA, 2003).

O grupo de formação focalizado neste estudo tratou de questões formuladas para a análise; e a pesquisadora atentou para a compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade e seu decorrer histórico, buscando compreender o contexto em que o participante está inserido. Assim, a analista tornou-se parte integrante da investigação e sua compreensão se desenvolveu a partir do lugar *sócio-histórico* no qual se situa. As relações intersubjetivas estabelecidas com os participantes partem do critério de que uma pesquisa não se resume à precisão do conhecimento, e sim à profundidade da penetração e à participação ativa, tanto dos participantes como do pesquisador (FREITAS, 2003).

Para não perder de vista as relações intersubjetivas entre os participantes e as trocas estabelecidas entre eles, o grupo de formação organizou-se em um único grupo, contando com os PIs que participaram deste estudo, provocados por temas geradores que embasaram a discussão, focalizando sua atuação e as diferentes relações estabelecidas nas realidades vivenciadas.

### **3.2. Procedimento de coleta dos dados – organização do grupo de formação**

#### Aspectos éticos

A pesquisa foi encaminhada ao comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os PIs participantes receberam o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (APÊNDICE 3), bem como uma *Autorização do uso da imagem e voz* para efetivarem sua participação no estudo.

Os participantes receberam, ainda, informações acerca dos objetivos da pesquisa, e foi assegurado o sigilo de identidade na divulgação dos dados coletados. Todos foram comunicados que tinham total autonomia com relação à participação no estudo. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da UFSCar sob o número do protocolo 170.952 e CAAEE 09156312.7.0000.5504 em 11/11/12 (ANEXO 1).

### Local da coleta de dados

A coleta de dados, ou seja, o grupo de formação ocorreu nas dependências de uma escola estadual de uma cidade de médio porte do interior paulista. O espaço utilizado foi a sala de recursos para alunos surdos desta escola. A sala de recursos se localiza ao lado da sala de informática (espaço pouco utilizado pela escola devido à ausência de conexão com a internet); portanto, a sala de recursos é um local tranquilo e com pequeno fluxo de movimento.

Dessa maneira, o espaço cedido pela escola foi adequado e contribuiu para o bom andamento do grupo de formação, visto que foi possível realizar as discussões de forma agradável, tranquila e sem interrupções.

Primeiramente foi feito o contato com a profissional responsável pela educação especial da Diretoria de Ensino da cidade – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica de Educação Especial – para ter acesso aos dados relativos: i) aos alunos surdos inseridos nas escolas regulares estaduais da cidade; ii) aos alunos contemplados com o acompanhamento de PI; e iii) o levantamento das escolas em que esses profissionais atuam para sucessivo contato.

Os dados encontrados indicaram quarenta e cinco (45) alunos surdos matriculados em escolas da rede estadual de ensino no município pesquisado; destes cinco (5) alunos surdos estavam sendo acompanhados por PI em cinco (5) escolas da rede estadual<sup>6</sup>. O contato foi feito com todos os PI, os quais concordaram em participar da pesquisa (participar do grupo de formação). Então foi entregue o encaminhamento do termo de consentimento para a participação na pesquisa para assinatura e acordo de detalhes para os trabalhos no grupo de formação. É importante ressaltar que a pesquisadora estabeleceu contato com os participantes com seis meses de antecedência

---

<sup>6</sup> A referida Diretoria de Ensino não apresentou qualquer justificativa para que apenas 5 dos 45 alunos surdos estivesse tendo o acompanhamento de professor interlocutor, já que este é um direito de todos os alunos surdos, conforme a legislação estadual já discutida no capítulo 1 deste estudo.

ao início do grupo de formação, e naquela ocasião, todos os PI(s) concordaram em participar do estudo.

Contudo, ao reestabelecer novo contato com os PIs para o início do grupo de formação e acordar datas, a pesquisadora encontrou grande resistência para a participação. Foram necessárias várias conversas para convencer os sujeitos a compor o grupo de formação, e, ao final deste novo contato, apenas três (3) PI(s) concordaram em participar do estudo, mesmo que *a priori* todos tivessem demonstrado interesse.

Portanto, participaram do estudo três (3) Professores Interlocutores que atuavam nas escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino de uma cidade de médio porte do interior paulista.

### **3.3. Perfil dos Participantes**

Para preservar a identidade dos participantes eles serão nomeados neste estudo como PI 1, PI 2 e PI 3.

**PI 1:** Tem 42 anos de idade, com formação em nível superior na área de Letras. Completou o curso de Libras até o módulo avançado, mas não possui formação específica em tradução e interpretação Libras/Português. Não tem certificação do Prolibras. Atua como TILS há três anos. Tem experiência com pessoas surdas, pois trabalha como instrutor de direção veicular para surdos, além de ter oportunidades de convivência social com a comunidade surda. Atua na rede estadual de ensino acompanhando um aluno surdo matriculado na sétima série/oitavo ano do Ensino Fundamental, com 12 anos de idade. O aluno apresenta surdez profunda bilateral, faz uso de Libras, porém não tem fluência. Não faz uso da leitura orofacial.

**PI 2:** Tem 27 anos, possui formação em nível superior em Ciências Biológicas, Especialização em Libras e Pós-Graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva. Sua formação em Libras consiste em uma especialização na área de Libras e cursos de Extensão e Aprimoramento (respectivamente com as seguintes cargas horárias 360h; 30h; 180h) concluídos nos anos de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2012. Sobre a formação para TILS, o participante aponta somente que possui formação, mas não especifica com outras informações. Possui certificação do Prolibras para uso e Ensino

da Libras (2008) e Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras (2009). Atua como TILS há dez anos em consultórios médicos, entrevistas de emprego, cursos de autoescola e eventos religiosos e acadêmicos. Tem experiência com surdos em casa, no Salão do Reino das Testemunhas de Jeová, em simpósios e congressos. Atua na rede estadual de ensino acompanhando um aluno surdo, de 16 anos, matriculado no primeiro ano do Ensino Médio, que possui surdez profunda bilateral, faz uso da Libras, porém com pouca fluência. É oralizado e faz uso de leitura orofacial em alguns momentos.

**PI 3:** Tem 24 anos, possui graduação em Letras e Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Completou o curso de Libras avançado pela Universidade Católica de Goiânia, em 2006, com duração de um ano e meio. Não possui formação específica para TILS. Tem certificação do Prolibras para uso e ensino da Libras (2008), e Tradução e Interpretação da Libras / Língua Portuguesa (2009). Atua como TILS há nove anos em trabalhos voluntários em consultórios médicos, cartórios e autoescola. Além da interpretação, tem contato com surdos em espaços religiosos. Atua como PI na rede estadual de ensino há um ano e acompanha um aluno surdo, de 18 anos, matriculado no terceiro ano do Ensino Médio, que possui surdez profunda, é fluente na Libras e faz uso da leitura orofacial.

**Pesquisadora (P):** Tem 26 anos, possui formação em Pedagogia com habilitação em surdez e aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. Não possui certificação no Prolibras. Tem contato com surdos desde 2004 e atua como TILS desde 2006. Ministra cursos de Libras para ouvintes e atualmente é professora do SAPES para alunos surdos. Desde 2012 é mestranda do Programa de Pós Graduação de Educação Especial pela UFSCar.

#### **3.4. Organização e constituição do grupo de formação**

Após o contato com os participantes, foi acordado que os encontros do grupo de formação aconteceriam duas vezes por semana, com duração média de duas horas cada encontro, totalizando dez encontros.

Inicialmente ficou combinado que os encontros ocorreriam aos sábados, dada a indisponibilidade dos participantes de frequentarem o grupo em outros dias, pois, além de atuarem como PI, acumulavam outras funções. Porém, com as férias durante o mês de janeiro de 2013, os participantes se propuseram a realizar o grupo de formação durante dias da semana, a fim de finalizá-lo mais rapidamente, não competindo com seus horários de trabalho. Dessa forma, o se organizou da seguinte maneira conforme o quadro abaixo:

**QUADRO 3: Datas e horários dos encontros do grupo de formação**

DATA	HORÁRIO
1º encontro 08/12/2012 – Sábado	14h às 16h
2º encontro 15/12/2012 - Sábado	14h às 16h
3º encontro 11/ 01/2013 - Sexta-feira	14h às 16h
4º encontro 14/01/2013 - Segunda-feira	14h às 16h
5º encontro 18/01/2013 - Sexta-feira	14h às 16h
6º encontro 21/01 /2013 - Segunda-feira	14h às 16h
7º encontro 25/01 /2013 - Sexta-feira	14h às 16h
8º encontro 28/01 /2013 - Segunda-feira	14h às 16h
9º e 10º encontro 01/02 /2013 - Sexta-feira	14h às 18h

#### Instrumentos de coleta de dados

Para organização e andamento do grupo de formação, a pesquisadora contou com os seguintes instrumentos:

- Ficha de caracterização dos participantes para coleta de informações sobre dados pessoais e atuação profissional;
- Questionário aberto com aproximadamente seis perguntas abordando a atuação e formação dos PI (APÊNDICE 1). Este questionário foi aplicado anteriormente ao início do grupo de formação, e, no encerramento, foi entregue o mesmo questionário a

fim de avaliar os impactos do grupo de formação nos participantes; contudo, ao final da pesquisa, optamos por usar apenas alguns dados do questionário, já que foi respondido de forma sucinta sem muitos elementos para análise.

- Registro em vídeo gravado dos encontros do grupo de formação.

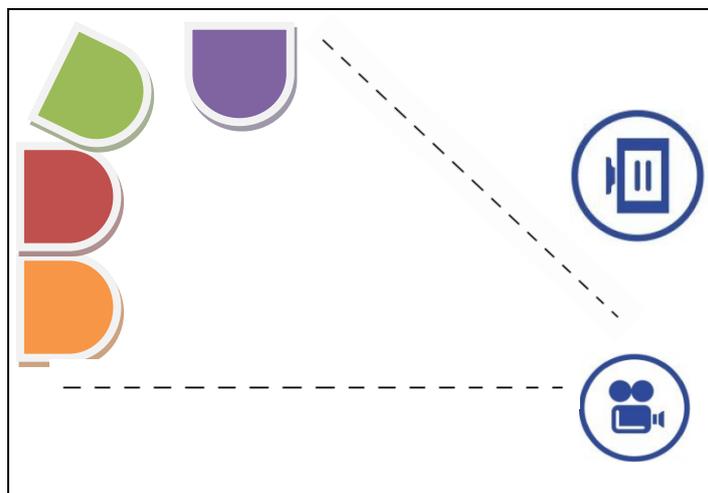
### Equipamentos

Foi utilizada uma televisão para projetar filmes e gravações, um notebook e uma filmadora para filmar os encontros do grupo de formação.

### Disposição da sala

Para efetividade das filmagens do grupo de formação a sala foi organizada e disposta de acordo com o mapa abaixo:

**QUADRO 4: Disposição da sala de aula**



### QUADRO 5: Legenda do mapa

	Professor Interlocutor 1
	Professor Interlocutor 2
	Professor Interlocutor 3
	Pesquisadora
	Filmadora
	Televisão/ recurso multimídia
	Campo de abrangência da filmadora

### 3.5. Proposta de trabalho do grupo de formação/Grupo Focal

Partindo da necessidade de realizar discussões e reflexões acerca da atuação do PI, foi proposto, pela pesquisadora, um grupo de formação para a realização de encontros entre os participantes, organizado segundo a dinâmica de metodológica de trabalho do GF. Para os encontros do grupo de formação, foi proposta uma discussão e reflexão acerca da atuação dos PIs, baseando-se em estudos teóricos e em trocas de experiências entre os participantes e a pesquisadora.

A proposta do grupo de formação consistiu em abordar, em cada encontro, temas disparadores das discussões. Dessa forma, o grupo de formação se organizou conforme indicado na tabela abaixo:

**TABELA 1: Organização do grupo de formação:**

Encontros	Participantes presentes	Tempo de duração	Temas geradores
1º	PI1	33'57"	Apresentação e entrega dos materiais

2°	PI2 / PI3	78'85''	Educação de surdos e abordagem bilíngue
3°	PI1/ PI2/ PI3	89'46''	A atuação do TILS
4°	PI1/ PI2 /PI3	88'99''	O TILS e questões éticas
5°	PI1/ PI2 /PI3	84'41''	A inserção do PI no contexto educacional e participação das dinâmicas de planejamento das atividades educacionais
6°	PI1 /PI2 /PI3	120'03''	A inserção do PI no contexto educacional e participação das dinâmicas de planejamento das atividades educacionais
7°	PI1 /PI2 /PI3	98'23''	Estratégias de Interpretação
8°	PI1 /PI2 /PI3	81'60''	Estratégias de Interpretação
9°	PI1 /PI2/ PI3	90'83''	Modos de perceber e/ou ver a interpretação, partindo do ponto de vista da pessoa que interpreta e do outro a que vê
10°	PI1 /PI2 /PI3	40'07''	Encerramento: Dinâmica de interpretação

Para o desenvolvimento do grupo de formação, a pesquisadora organizou um material que foi entregue aos participantes. O material era composto de apostila encadernada com os textos teóricos que seriam discutidos no grupo de formação; DVD com os textos teóricos na íntegra e vídeos utilizados no grupo; e um roteiro de organização dos trabalhos (APÊNDICE 2).

### 3.6. Procedimento de análise de dados

O presente estudo se pauta em um enfoque qualitativo de análise apoiado em pressupostos da abordagem histórico-cultural. Desta forma, o procedimento de coletas de dados se caracteriza pela compreensão e pela explicação dos fenômenos do estudo e de suas possíveis relações com os eventos investigados numa integração do individual com o social. Portanto, essa pesquisa leva em conta o sujeito percebido em sua singularidade, mas também situado em relação com o contexto histórico social, ou seja, buscando privilegiar a relação do singular com o contexto (FREITAS, 2003).

Neste panorama, as sequências enunciativas escolhidas indicaram eixos de análise que emergiram das discussões e apontamentos do grupo de formação em consonância com o objetivo proposto neste estudo. Assim, os eixos de análise são: 1) *O papel/função do PI em sala de aula e na escola*; pretendendo analisar a atuação do PI, foram privilegiadas sequências que indicaram parcerias estabelecidas entre PI e professor regente; e o olhar da escola e do professor em relação ao PI; 2-) *Desafios, possibilidades e limites da atuação do PI*, neste eixo é proposta uma discussão acerca dos desafios e dificuldades enfrentadas pelo PI na escola, e reflexões sobre o fazer e posturas assumidas pelo PI e 3) *O grupo de formação enquanto espaço de interlocução/mediação entre os participantes*: pretendendo destacar as configurações dialógicas que se estabeleceram na dinâmica do grupo de formação, tendo em vista as interlocuções e mediações que ocorreram nas discussões e nas reflexões teóricas e práticas realizadas pelo grupo. Partindo do pressuposto de que cada participante carrega consigo diferentes experiências e atribui, na prática, diferentes sentidos a ela, este último eixo consiste em analisar se a mediação configurada neste espaço pôde contribuir para atender as necessidades formativas apontadas pelos profissionais e mostrar diferentes caminhos que viabilizem a atuação do PI.

As sequências enunciativas foram transcritas e nos apoiamos em Lacerda (1996) para alguns aspectos da transcrição. Assim, nas transcrições das sequências enunciativas foram usadas “aspas” e *itálico* para os enunciados falados; (entre parênteses) para gestos e expressões faciais e CAIXA ALTA – para os enunciados em Libras.

No capítulo 4, iremos apresentar as análises e reflexões que compreendem o tema proposto desta pesquisa, em consonância com os eixos de análise apresentados neste capítulo (3).

## **4. O FAZER E AS POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR NO GRUPO DE FORMAÇÃO**

Este capítulo se propõe a apresentar e discutir algumas sequências enunciativas do grupo de formação. Os eixos temáticos que norteiam as discussões e as reflexões no decorrer deste capítulo são: 1) *O papel/função do PI em sala de aula e na escola*; 2) *Desafios, possibilidades e limites da atuação do PI*; e 3) *O grupo de formação enquanto espaço de interlocução /mediação entre os participantes*.

### **4.1 O papel /função do PI em sala de aula e na escola.**

Este eixo consiste em discutir o fazer do PI durante as aulas, bem como as posturas assumidas com os professores regentes (PR) e com os demais alunos da sala de aula em que atuam.

**Sequência 1: No 5º encontro - o tema gerador de discussão do grupo se baseou no texto de Lacerda (2009) acerca da participação do IE na escola e seu papel em sala de aula. As reflexões focalizaram as relações atribuídas ao PI em relação ao PR nas diversas situações em sala e em toda a escola. Outro ponto discutido foi como o PI e a escola compreendem sua atuação. Para exemplificar este apontamento um dos participantes relata uma situação que vivenciou com o PR.**

*P: E o que vocês pensam sobre esse tipo de atitude, vocês acham que ela pode auxiliar, ou pode até mesmo confundir o professor regente da sala... aí ele pode ser meu auxiliar na sala, não só do aluno surdo. Será que pode haver essa possibilidade de confusão de papéis?*

*PI 2: É que depende da relação que você tem com o... Eu por exemplo quando eu entrei, eu sempre observei muito, como é o professor, o tipo do professor, qual vai ser a reação dele, como ele me enxerga, bato papo com ele depois da sala de aula. Aconteceu por exemplo comigo: eu pegava na semana, uma aula da professora de português e passava sinais (sinaliza LIBRAS) pros alunos pra ter uma relação com os alunos [... ] E às vezes o que eu falava sobre a Língua de Sinais como ela era professora de língua portuguesa... .por exemplo, uma vez eu falei sobre iconicidade e arbitrariedade, ela pegou aquele plano de aula e levou pro português depois, eeee ela*

*viu que fluía mais né, a aula, e aí (aponta para a Pesquisadora) uma coisa que ela falou, na hora de dar tchau, eles falavam (se referindo aos alunos da sala em que faz interlocução), tchau professor PI 2 (fala seu nome), tchau... fulano..”Caramba eles estão vendo você como professor e não eu. Então você corrige, vamos lá, vamos corrigir isso”. E assim eu falava, aqui eu sou intérprete, não sou professor, não precisa me chamar de professor, né... eu colocava isso pra eles assim, mas eles sempre chamavam professor, professor... E química também era uma é... o professor pedia pra eu explicar algumas coisas pros alunos, estava cansada, a professora era de idade e tal... E aí aquela relação, você, professor, aluno a sala de aula, né... o próprio G (nome do aluno que acompanha) gostava que eu explique algumas coisas pros alunos em sinais, sobre Sinais, é uma relação, né (aponta o olhar para o PI 1)... não existe uma regra né... Eu acho que algumas relações sobre ética, é... o princípios nós temos, nós temos o princípio né... Agora... as outras coisas você vai acrescentando então aaa... Qual que é o princípio daquilo da ética? Você ser neutro, tá, mas em que momento agora eu posso interferir, e esse é uma relação que você estabelece em sala de aula...*

*PI 1: É igual você falou (se referindo a fala do PI 2) de professor, né... de você se dar... que nem assim, tem professor que você se dá... tem professor que você não pode nem olhar pro lado, e falar com outro aluno.[... ] Mas tem professor que não, ele deixa, ele fala, então é, as vezes ele até fala, fala assim: É... ele nunca me falou, vai ajudar, mas tipo assim né... às vezes o aluno pergunta que está do lado, ele [... ]Então aconteceu às vezes de eu substituir professor lah (na escola) mas assim eu falo, eu não fico na sala de aula, porque eu não sou professor eu não vou ficar na sala de aula, se for pra ficar pra levar pra outro lugar por exemplo uma biblioteca, na quadra...*

*PI 2: [... ] É isso que é uma relação de intérprete e escola né... então existe assim, momentos em que eu por exemplo, professor saía, os alunos entravam quebrando carteira, e na sala do G (cita o nome do aluno que acompanha), nunca quebrou uma carteira. O pessoal da escola falou, todas as salas quebram carteira, só na do G que não quebra, por que? Porque tinha o intérprete ali, então os professores saíam, e eu levantava, ficava olhando... que que você está mexendo? Perguntava pro aluno, ele não vai mexer. Então quer dizer, eu sou intérprete ali deveria ficar sentado, aquela responsabilidade... Se eu não estivesse ali, o que iria acontecer? Os alunos iriam quebrar, eu estou ali, estou olhando, é um patrimônio público, patrimônio da escola, eu*

*sou parte da escola, eu tenho responsabilidade com a escola também, né. Então é isso que eu falo você tem o princípio, mas você não sabe em determinado momento como se deve agir. (o PI 2 aponta e olha para o PI 1 e diz) O PI 2 (menciona seu nome) leva os alunos para a biblioteca? Quantas vezes (olha para o PI 1 e faz expressão de muito). Então a partir do momento que isso não vai interferir no meu aluno surdo, eu acho legal porque nós somos parte da escola, então eu acho que uma questão de ajudar de troca entre os professores eu acho bem legal.*

*PI2: [...] É tudo uma questão de momento, de como você vai agir, como você vai se posicionar.*

A sequência apresentada faz referência à postura dos PIs diante das diferentes situações que vivenciam na escola e como este meio percebe e compreende sua atuação.

Lacerda (2009), Kelman (2005), Santos (2013) e Tuxi (2009), entre outros autores, discutem a importância do trabalho colaborativo entre PR e IE / PI. Assim, para complementar essa discussão, chamamos a atenção para o relato do trabalho desenvolvido pelo PI 2 e PR de português em sala de aula. Podemos afirmar que não se trata de um trabalho colaborativo, já que é uma iniciativa isolada de PI 2, mas sua ação contribui de maneira significativa para o trabalho da dupla de professores. Quando o PI 2 destaca os aspectos gramaticais da Libras parece despertar interesse tanto dos alunos ouvintes como do PR, o que favorece a relação de um ambiente compartilhado de trabalho entre PI, PR, alunos ouvintes e aluno surdo. Além disso, cabe enfatizar o benefício que uma atividade desta natureza pode propiciar, trazendo melhoras ao aprendizado do aluno surdo, uma vez que PR e alunos ouvintes adquirem o conhecimento sobre a Libras e seu uso, e mesmo que superficialmente, se interessam sobre a Libras, e dessa maneira podem compreender um pouco mais sobre ser surdo em um mundo de ouvintes.

Para favorecer um ambiente onde a língua e a cultura do surdo consigam, de fato, alcançar o respeito e o reconhecimento, é necessário que o uso da Libras não se limite à relação entre IE e aluno surdo. Dessa forma, quando surge a oportunidade, o PI 2 aproveita e começa a mostrar a Libras para toda a turma, e, sem dúvida, este procedimento favoreceu a aprendizagem dos alunos em relação aos elementos de outra língua, além de ampliar a compreensão, mesmo que de maneira superficial, acerca de questões sobre o uso da Língua de Sinais e sobre aspectos peculiares implicados nesta

língua. Conhecer mais a Libras e a surdez pode levá-los a entender melhor o colega de sala surdo e a estabelecer uma comunicação com ele, mesmo que breve e superficial.

A ação do PI 2 não pode deixar de ser reconhecida como um passo muito importante dado, visto que se torna evidente a possibilidade do estabelecimento de uma relação de ‘conhecer um pouco do trabalho do outro’ entre PR e PI. Pelo relato, parece que ambos souberam aproveitar a situação, dado que houve uma abertura do PR em dar a oportunidade e, ao mesmo tempo, do PI em aproveitá-la. A situação favoreceu que o PI criasse uma relação com os alunos ouvintes, do mesmo modo que fortaleceu o vínculo de um trabalho em colaboração entre PI e PR.

Percebemos que a relação de parceria se aprofunda quando a PR retoma o conteúdo sobre arbitrariedade e iconicidade em Libras, ensinado pelo PI, para lecionar conteúdos específicos de Língua Portuguesa. Ao atribuir essa relação, a PR aponta que os alunos ouvintes começaram a se interessar pelo conteúdo; e, com isso a PR percebe que eles aproveitam as aulas com maior atenção. Esta dinâmica de colaboração entre PI e PR de fato proporcionou ganhos para todos da sala: aluno surdo, alunos ouvintes, PI e PR de Língua Portuguesa.

Para o aluno surdo, a situação pôde contribuir tanto para a sua relação com a sala e com o PR, quanto como auxílio para compreensão do conteúdo de Língua Portuguesa ministrado em sala. A parceria entre PR e PI possibilitou um espaço no qual os colegas ouvintes e os professores tiveram a oportunidade de conhecer brevemente sobre a Libras e de compreender um pouco mais sobre o mundo em que vive o surdo. Além disso, esta parceria pôde colaborar também para a compreensão da Língua Portuguesa pelo aluno surdo, já que, neste momento específico, a PR utiliza a Libras como ferramenta de aprendizagem – L<sub>1</sub> do surdo – para o ensino de aspectos da Língua Portuguesa (LP). Vemos, portanto, por um breve momento, que a PR faz uma ponte entre Libras e LP para ensinar conteúdos específicos de LP. Essa estratégia, somada à atuação do PI, pode contribuir para facilitar a compreensão da LP pelo o aluno surdo, já que ele não tem acesso ao ensino de LP como L<sub>2</sub>, nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Os alunos ouvintes se beneficiam também, pois além de aprenderem aspectos de outra língua, neste caso a Libras, têm a oportunidade de saber como se relacionar com o surdo e compreendê-lo; além de também entender o conteúdo ensinado pela PR com mais facilidade e interesse, como aponta o relato do PI 2, dada a estratégia de ensino adotada pela PR.

O PI também se beneficia nesta situação, pois estabelece uma relação de maior afinidade com a PR e com os alunos ouvintes, o que é de suma importância. Além disso, a situação também pode contribuir com as práticas interpretativas do PI, haja vista que o próprio PI 2 relata que uma das suas maiores dificuldades é interpretar na disciplina da LP por não ser sua área de formação e atuação.

Mesmo com o pouco contato com a Libras, a professora conseguiu atribuir relações para direcionar sua aula, o que despertou o interesse dos alunos. Nesta situação, a PR, assim como os alunos, passam a conhecer um pouco mais sobre os surdos e sobre a sua língua, o que pode auxiliar razoavelmente o PR para preparar uma aula que também contemple as necessidades do aluno surdo. Ademais, a situação é uma possibilidade do PR começar a pensar em adequações e materiais necessários, a fim de colaborar para tornar sua aula acessível para todos e contribuir diretamente com o trabalho do PI.

É interessante ressaltar que, enquanto há a abertura na aula da PR, o PI 2 - quando adota, mesmo que temporariamente, a função de PR - assume um papel importante de apresentar e de ensinar Libras para a turma, com o interesse de criar uma relação com os alunos ouvintes e também de proporcionar um elo entre a turma e o aluno surdo. Os alunos começam a perceber o PI como professor e, ao mesmo tempo, (e no relato do PI 2 o posicionamento é evidente), há certo incômodo do PR quando a turma começa a considerar o PI dessa maneira.

A situação demonstra a confusão causada pela falta de esclarecimentos sobre o papel pedagógico do PI em sala de aula. Em um determinado momento da aula o PI assume a postura e atuação de professor da turma toda ao ensinar Libras, entretanto, durante o ensino, o PI relata sua preocupação sobre a reação dos alunos ouvintes quando começam a considerá-lo professor. Em seu relato, o PI 2 deixa claro que não adota para si a função de PR da turma e esclarece que seu papel é de interpretar para o aluno surdo.

A situação de incômodo do PR com o PI comprova a confusão que gira em torno do fazer do PI e a elucidação do seu papel em sala de aula, dado que o PI não se considera um PR e se preocupa mais ainda com a reação do PR quando a turma começa a percebê-lo com um, porém na tentativa de amenizar as barreiras que cercam o aluno surdo e escola, o PI arrisca-se e assume brevemente a postura de PR da turma.

Para acrescentar à discussão sobre posturas assumidas e o fazer do PI em sala, vale ressaltar outra observação que demonstra a falta de elucidação desta função. Foi perceptível que, durante as discussões do grupo de formação os PIs, quando se remetem

ao seu trabalho e sua função, não utilizam a nomenclatura PI, raramente utilizam esse termo, na maioria das vezes se identificam como intérprete, este fato pode comprovar a maneira que os PIs se autoidentificam e se denominam.

Quando analisamos as posturas assumidas em ambiente escolar as sequências demonstram a confusão do PR e do próprio PI em se definir e adotar a função de Professos Interlocutor, desta forma, como aponta o PI 2 em seu relato, a atuação do PI se constitui pelo próprio fazer, de acordo com a situação, dependendo do momento.

O nome PI carrega no nome PROFESSOR, contudo, percebe-se que o que se espera dele efetivamente nas práticas escolares é a atuação de um intérprete de Libras – pouco envolvido com o planejamento, o ensino e a avaliação. Todavia, o trecho mostra o PI assumindo o papel de quem ensina e cria com esta atitude uma situação nova – que constrange e tenciona o seu fazer na escola – ao mesmo tempo em que agrada e mostra possibilidades de um fazer mais interessante para a própria escola.

Esta mesma postura também é adotada pelo PI 1 quando relata que já substituiu professores, mas não chega a dar aula ou ficar na sala, o máximo que já fez foi levar alunos ouvintes para biblioteca e outras salas, pois não se considera um professor. A contradição se reafirma, visto que o próprio PI 1, em sua fala, se percebe como um professor, justificando que a função que exerce de Professor Interlocutor também recebe esse nome.

Todavia, os relatos das sequências demonstram que a escola, em determinadas situações, não considera o PI como um professor, porém, por força de elementos contextuais, a escola e o próprio PI assumem o papel de professor nas circunstâncias em que convém (para cada um ou ambos).

Este cenário indica as condições objetivas de atuação do PI. Dada a ausência de compreensão do seu papel e as lacunas políticas causadas pela precariedade do trato com as escolas, em relação à proposta provisória de inclusão bilíngue adotada pela SEESP sobram indagações sobre o fazer desta função. A nomenclatura Professor Interlocutor pode carregar diferentes significações, causando indefinições no exercício da prática, desse modo a responsabilidade recai na escola, no PR e principalmente no PI, portanto nada se resolve e tudo fica à deriva.

A atitude do PI pode variar de acordo com a postura do PR: existem PRs que parecem desconfiar da atuação do PI, e por isso os PIs mal conversam com os alunos ouvintes da sala. Entretanto, em seu relato, o PI 1 demonstra que há PRs que indiretamente pedem ajuda para o PI com os alunos ouvintes. Dependendo da situação,

caso o PI perceba que tem algum aluno com dificuldade e que o trabalho com seu aluno surdo não será prejudicado, ele tenta auxiliar, como no caso do PI 1.

Os relatos demonstram as diferentes posturas dos professores na definição do PI. O PR não compreende o PI como professor, mas, ao mesmo tempo, solicita sua ajuda para desenvolver trabalhos colaborativos e se incomoda quando os outros alunos passam a perceber o PI como um professor. Fica evidente que a concepção do PR sobre o perfil e atuação dos PI não está consolidada. O mesmo ocorre com os próprios PI, que não se consideram professores, mas se sentem parte da escola, como aponta o PI 2, em seu relato. Todos os envolvidos têm dificuldade em definir sua atuação e sua identidade perante o fazer na escola.

Os depoimentos dos PI indicam a precariedade do ensino para alunos surdos na realidade vivenciada pelos PI e PR, já que não há uma diretriz ou orientação de trabalho, ou metas estabelecidas para serem seguidas. Essa lacuna de metas e diretrizes causa confusão entre os fazeres de cada profissional. As soluções continuam sendo paliativas. Sendo assim, o trabalho é realizado sem propostas ou finalidade, não há uma política que alicerce de fato a inclusão bilíngue para o surdo. Dessa maneira, o ensino segue conforme rotinas já cristalizadas dos professores, sem o compromisso de um planejamento em conjunto, e as práticas pedagógicas adotadas se apoiam em suposições criadas segundo a vivência de cada par PI/PR, sem um espaço consolidado de reflexão e proposição.

**Sequência 2: O enunciado ocorreu no 6º encontro com a abordagem do tema gerador que conduziu a discussão: “A inserção do PI na escola, suas participações nas dinâmicas de planejamento das atividades educacionais”. A pesquisadora estava discutindo pontos levantados por IE sobre os problemas que dificultam a interpretação na escola. Dentre os apontamentos do grupo houve uma discussão sobre a indisciplina dos alunos, tanto surdos quanto ouvintes, em sala de aula, e como isso influencia no processo de interpretação, e a maneira que o professor e a escola percebem o intérprete. Neste momento, PI 2 pede a palavra para relatar uma situação.**

*PI 2: Na sala do meu aluno sempre acontece assim, esses fatos, né... Só contando com relação à indisciplina, eu sempre converso antes com meu aluno, né... Até quando eu comecei, “você vai olhar a sala, você vai querer bagunçar, eu vou parar de interpretar e baixar minha mão... se você olhar, eu continuo, então você sabe, se você vê que o*

*professor está falando, está explicando, você tem que olhar pra mim pra interpretar, se você não olhar, eu paro” (conversando com aluno). Aí então ele já sabe o que ele tem que fazer, então não tenho muito problema com ele. Mas já teve casos de eu ser chamado atenção pela vice-diretora porque ele começou a conversar [... ] Aí eu falei oh, se você precisar você me chama, e a sala uma bagunça, o professor lá explicando a aula, o professor não chamou a atenção dele porque acha que eu tenho que chamar...*

(Neste momento todos do grupo balançam a cabeça positivamente, concordando com a fala do PI 2 sobre chamar atenção do aluno que acompanha.)

PI 1: *Éééé...*

PI 3: *É, verdade...*

PI 2: *... então eu não chamei a atenção dele, não chamo, ele é um aluno como qualquer outro, então a sala está lá um regaço, eles batendo papo, dando risada e tal, o meu aluno começa fazer sinais, aí que piora a situação. Aí a diretora entrou na sala e viu, aí ela me chamou e disse: “Ele está bagunçando e aí...” “Oh, ele não queria que eu interpretasse, vou ficar no meio? Não vou. Sentei em outro lugar, ele está bagunçando, eu não vou pedir pra ele parar, o professor está ali vendo, porque que eu vou chamar a atenção”... né, são situações como essas que acabam as vezes atrapalhando um pouco porque as pessoas não fazem ideia de qual é o nosso papel né...*

No relato, o PI 2 afirma que a diretora chama sua atenção sobre sua postura ao deixar o aluno surdo conversar durante a aula na explicação da PR. A escola assume a postura de que, naquele momento, o único responsável em não deixar o aluno surdo conversar e deixar de prestar atenção é o PI.

Quando a diretora chama atenção do PI pelo comportamento do aluno surdo, considera que o aluno surdo pertence ao PI, portanto, nesta circunstância, a escola compreende o PI como professor do aluno surdo. É possível constatar que a compreensão do papel do PI se modifica quando comparada a sequência 1 discutida anteriormente, vale ressaltar que ambas as sequências, 1 e 2, foram protagonizadas pelo PI 2 e ocorreram na mesma escola. Partindo do ponto de vista da gestão da escola, o PR tem a responsabilidade sobre TODOS os alunos da sala, com exceção do aluno surdo que passa ser automaticamente responsabilidade do PI. Neste caso, o PI é responsável pelo aluno surdo e, de acordo com a percepção da escola, é função do PI *tutorá-lo*.

Partindo desta premissa, indagamos qual é de fato o fazer e o caminho de atuação do PI na escola? Quais as diretrizes que norteiam seus princípios? Os

enunciados dos participantes demonstram que há desarranjos da prática dessa função e que, até o momento, não há uma definição do fazer do PI perante a escola: ora é professor ora interlocutor ora intérprete; cada participante atua de acordo com o que pensa e compreende em diferentes momentos, na tentativa de se adequar às necessidades da escola e, por vezes, atender às peculiaridades dos alunos surdos.

Assim, como discutido anteriormente sobre a falta de clareza de um projeto direcionado à inclusão bilíngue do aluno surdo, as consequências dessa indefinição vêm à tona. A nomenclatura da função PI demonstra que ora ele é professor ora interlocutor; essa relação pode confundir a atuação da pessoa nesta função, e a atuação da própria escola em seu modo de olhar para ele. Essa questão fica perceptível na fala dos participantes. Cabe também ressaltar que a Resolução 38 (SÃO PAULO, 2009), que institui a função do PI, não define de forma clara e objetiva os fazeres desta função na escola.

Os enunciados dos participantes nas sequências 1 e 2 demonstram falta de consonância entre o previsto, proposto para a Educação Inclusiva, e a prática vivenciada pelos PIs. Essa realidade é resultado do descompromisso e da falta de conhecimento prático a respeito da realidade, por parte das pessoas responsáveis pela educação e pelo ensino, em elaborar Políticas Públicas que assegurem um Projeto com embasamento teórico em conformidade com a prática, atendendo, de fato, as demandas específicas do aluno surdo na escola. Inclusive Políticas que esclareçam de forma específica para a equipe escolar a função do PI em sala de aula com o PR, com a finalidade de instruir as posturas assumidas tanto pelo PI, quanto do olhar da escola sobre sua função.

A constituição do fazer pelo próprio fazer sem um princípio que consolide e direcione a atuação deste profissional demonstra não ser suficiente. A confusão e as indefinições permanecem, não há como nortear a atuação do PI na escola caso não haja princípios para embasar e direcionar suas ações.

As ações permanecem desacompanhadas das premissas e os preceitos continuam obscuros; , por conseguinte, o fazer do PI na escola se constitui a partir de uma prática de tentativas imprecisas, na qual os limites entre erros e acertos conservam-se desconhecidos, do mesmo modo quando um tiro é dado no escuro com olhos vendados. Enquanto os olhos estão com as vendas não se sabe se o tiro foi certo e se alcançou o alvo. Há a necessidade de desvendar os olhos para compreender a prática e, posteriormente, buscar a luz, ou seja, os princípios para iluminar o que está escuro, e esclarecer o que está confuso e indefinido.

## 4.2 Eixo 2: Desafios, possibilidades e limites da atuação do PI.

As sequências 3 e 4, a seguir, consistem em relatos que indicam duas situações: uma que proporciona contribuições assertivas para prática do PI e para o aluno surdo; e outra que, pelo contrário, mostra dificuldades durante a atuação do PI com o aluno surdo.

**Sequência 3: O relato ocorreu no 7º encontro sob o tema gerador “Estratégias de interpretação”. O enunciado se refere à postura do PI 1 em relação ao aluno surdo e escola durante o canto do hino nacional, uma rotina semanal da escola.**

PI1: *A dificuldade que eu tenho até hoje que eu não consigo passar pro B (aluno surdo) , que eu fico lá embromando, enrolando e tentando e fazendo qualquer coisa é o hino nacional. Essa é minha dificuldade, é meu peso todo.*

P: *Mas, também, hino nacional? Misericórdia também, né?*

PI1: *Esse que é o que eu me mato. Porque assim, eu não falo a tradução pra ele, eu até fiz assim, catava umas coisas e fazia pra ele, no começo.*

P: *Mas por quê? Ele canta na escola todo dia?*

PI1: *Todo dia. Toda semana canta. Então, assim, tipo, de primeiro era só na quarta, depois começou a ser só na segunda, outra semana na terça, depois na quarta. Então, toda semana toca. Toca e você tem que ir, no começo eu interpretava, mas não certinho porque eu tenho problema, eu não consigo porque...*

P: *Ah, mas é muito difícil!*

PI1: *Eu dizia “eu não sei, eu vou explicar”. E explicava. Durante o hino eu explicava, eu ia explicando, ao invés de ir fazendo assim eu ia explicando. Mas teve uma época que ele parou, não queria mais. Ele ficava assim “eu não vou mais interpretar pra você então” porque ele não para, ele não para. Ele não quer ficar olhando, aí ele ficava lá, ele ficava assim, olhava pra menina do lado, começava a rir, baixava cabeça, olhava pro outro. Aí eu falei “ó, não vou fazer mais”.*

P: *E a escola age como perante essa situação?*

PI1: *Não, lá, todo mundo, é assim, não falo nada porque eu cheguei a falar, porque essas coisas eu falo com a diretora “ele não quer que eu interprete pra ele” e ela fala “então fala pra ele ficar quieto; ele ficando quieto, tá bom”. Então, assim, entendeu?*

PI3: *Assim. Funciona.*

P: *Assim.*

PI1: *Porque acontece todo dia a mesma coisa, todo dia. Toda semana, todo dia a mesma coisa? E ele tipo assim, ele não quer? Ele fazia assim (CRUZAR OS BRAÇOS E OLHAR PRA CIMA), ele olhava pra lá, não fazia, eu ficava ali. Aí falei “eu não vou ficar fazendo isso aqui na frente pra ele”, mas eu ficava perto dele porque forma fila no pátio, né? E eu ficava perto dele interpretando. E aí, às vezes, atrapalhava um pouco, também, o pessoal que ficava olhando pra mim, alguns meninos, alguma coisa que eles olhavam pra bandeira, alguma coisa, daí já ficava olhando pra mim... aí juntei as duas coisas, as três né, uma que eu tinha dificuldade, a outra que o B. não prestava atenção, a outra o pessoal que ficava olhando. Aí eu falei “ó, o pessoal fica olhando, o B. não quer”, aí falou “realmente, distrai o pessoal que tá ali”. Eu falei, então, se estiver assim desse jeito, então deixa, não fazia mais, só ficava ali perto dele só pra ele ficar quieto. Entendeu? Isso é uma coisa que, é uma coisa que...*

P: *Te incomoda?*

PI1: *Me incomoda muito. Eu fico sem dormir às vezes quando tenho que falar “amanhã tem”. Agora não porque eu sei que não vou fazer, mas [...] é porque é uma coisa assim, tipo assim se eu falar, ele fica “eu já sei” e ele fica “hoje, de novo? Hoje, de novo? Hoje, de novo?”.*

P: *Tá, mas é que muitos ouvintes também não gostam.*

PI1: *Nos primeiros dias eu fiz e tal, já sabia o que era.*

P: *Mas será que é porque ele canta toda semana?*

PI1: *Ele sabe essas partes assim que a professora da sala de recursos fala, tipo assimila que explicou, ela que faz esse acompanhamento aqui com ele, de manhã, então ele vai tipo terça, quarta. Esse todo esse procedimento ela que vai, ela que explica, algumas festas comemorativas, algumas coisas, tudo essas coisas ela que faz, essa função eu não faço, mas eu pergunto se ele não entendeu, mas como eu achei que, no começo, ele não sabia, fui explicar pra ele, mas ele “ah, eu sei, P. me explicou”.*

P: *A gente poderia pensar nesse trabalho.*

PI1: *Mas é uma coisa que me pega, bastante assim, eu tenho dificuldade.*

P: *É uma sugestão, A.. Quem sabe dá certo?*

PI1: *Essa é a pior, parece uma sombra assim ANDAR ACOMPANHADO UM ATRÁS DO OUTRO.*

A sequência 3 apresenta o fazer do PI em sala de aula e fora dela. É importante ressaltar que, apesar de cada participante atuar em escolas diferentes e de levantar situações em contextos distintos, é perceptível, nas sequências dos enunciados, que as dificuldades enfrentadas e que as ações dos PI fluem para uma mesma direção.

Para o PI 1, sua maior dificuldade consiste em interpretar o hino nacional cantado semanalmente na escola. Nas primeiras semanas, segundo seu relato, enquanto todos da escola cantavam o hino, ele tentava interpretar o hino em Libras e conseguia manter atenção do aluno surdo.

Com o passar das semanas, o aluno surdo, não tendo mais interesse, deixava de prestar atenção na interpretação do PI, e, em resposta a indagação do PI 1 sobre prestar atenção durante a interpretação do hino, o aluno surdo justifica dizendo que já sabia e que sempre era mesma coisa, e que, por isso, não havia necessidade de repetir, e complementava que a professora da sala de recursos havia explicado para ele o hino nacional.

Todavia, o relato demonstra que o aluno não compreende a função de se cantar o hino nacional na escola, talvez porque ninguém tenha lhe explicado a questão do dever

cívico e de respeito ao hino entoado semanalmente. E da necessidade dele como cidadão saber entoar o hino autonomamente – e, neste sentido, a repetição semanal teria a função de fazer com que ele aprendesse a ‘cantar’ o hino nacional.

Assim, por desconhecimento, esta ação não faz sentido para o aluno surdo, causando seu desinteresse pela atividade. Contudo, a situação trazida pelo PI 1, vai além de o aluno surdo gostar ou não de cantar o hino, pois os ouvintes também podem gostar ou não gostar de cantar o hino, porém todos, enquanto alunos, são convocados a participar desta atividade, visto que se trata de um dever cívico que, mesmo gostando ou não, os alunos ouvintes precisam cumprir, talvez por conseguirem compreender o sentido da obrigação.

Cabe destacar que o PI, a escola e a professora da sala de recursos não tomam para si a tarefa de esclarecer o sentido de cantar o hino nacional no contexto escolar. A situação expõe o entrave de delegação de tarefas e funções do que fazer ou não com o aluno surdo diante dessa situação.

A escola, por sua vez, exige que o PI, de alguma forma, tente fazer o aluno surdo prestar atenção e permanecer em seu lugar sem atrapalhar os outros alunos durante a execução do hino nacional, uma vez os alunos são organizados em fila durante o canto. Dessa maneira, é possível identificar que o foco da escola se direciona para o aspecto disciplinar, a escola não se preocupa em explicar e em justificar, para o aluno surdo, a existência da atividade. Tanto a escola quanto o PI perceberam que durante a interpretação do hino nacional os alunos ouvintes se desconcentravam e concluíram que a interpretação atrapalhava os outros alunos e decidiram que o hino não seria mais interpretado em Libras.

Na tentativa de solucionar o que a escola considera ser um problema, o PI simplesmente não interpreta o hino nacional e a atividade escolar – cantar o hino nacional - permanece sem sentido para o aluno surdo, assim a escola consegue encontrar uma “solução” que atenda às demandas disciplinares e considera a questão resolvida, propondo que, durante o canto do hino nacional, o PI 1 se posicione ao lado do aluno surdo sem interpretar o hino, com a finalidade de que sua presença impeça o mau comportamento ou a indisciplina do aluno surdo, assumindo a função praticamente de tutor do surdo na situação. O PI atende ao pedido da escola, mas fica claro, em seu relato, que se sente extremamente incomodado com a situação, contudo, ao mesmo tempo não sabe o que fazer.

Essa ocorrência demonstra o descompromisso da escola em repensar suas práticas e realmente buscar adequá-las às peculiaridades linguísticas do aluno surdo. Não se percebe respeito aos princípios que norteiam um projeto inclusivo bilíngue, e, principalmente nesta situação, vemos que o aluno se torna excluído por ser surdo no contexto de uma escola que se considera inclusiva pela presença do PI.

O modo de conduzir a situação explicitada na sequência 3 configura a falta total de um planejamento que direcione práticas inclusivas ao aluno surdo como membro da comunidade escolar, e, acima de tudo, comprova que a escola que deveria ser inclusiva passa a ser um espaço excludente, mesmo com a presença do PI, que serviria, em tese, para garantir, mediar e favorecer a aprendizagem do aluno surdo na escola, como prevê a Resolução 38 (SÃO PAULO, 2009).

**Sequência 4: O relato ocorreu no 7º encontro sob o tema gerador “Estratégias de interpretação”. A apresentação do aluno surdo no seminário da disciplina de geografia, e as contribuições e dificuldade do fazer do PI neste contexto.**

*P: É bem interessante. D., você tem algum relato, alguma dificuldade? Você quer... claro que tem né? Problemas?*

*PI2: A dificuldade com meu aluno, lá, era quando poucos professores, uma professora específica, passava um trabalho, uma pesquisa e tinha que apresentar essa pesquisa. Então eles copiavam a parte lá do livro, então falava sobre o que aconteceu, no caso, né? Eles tinham que falar sobre diversos solos do mundo. Formações de solo, rochosa, essas coisas assim. E aí ele ficou de falar sobre deserto, então só copiar tudo de deserto.*

*P: Sozinho?*

*PI2: E depois chegar lá na frente e apresentar. Na hora da apresentação, o aluno dizia “não quero, “não, vai lá, fica em pé, eu faço sua palestra” e tal. “Posso?” “não, não quero”. “Por quê?” “porque todo mundo me vê, assim, estranho, não gosto. “Eu copiei só, não entendi nada”. “Eu explico, depois você vai lá e dá sua palestra”, PALESTRA, né? Sua apresentação. “Não quero! Não quero! Não quero!”. Aí eu chamei a professora: “olha, ele não quer apresentar”.*

P: *Que aula que era?*

PI2: *Geografia. Não, não, não tem problema não. A nota dele vai ser baixa por ter copiado. “Mas só de copiar ele não entendeu. Precisa explicar pra ele, pedir pra ele (... ) eu vou tentar aqui com ele”. Aí a professora explicou mais ou menos a respeito do deserto, eu li o texto, interpretei pra ele, fiz muita coisa, fiz bastante desenho, fiz uma estratégia, fui colocando algumas palavras em português, como se fosse um mapeamento...*

P: *Mapa Conceitual.*

PI2: *Isso, aí fiz um mapeamento, um mapeamento de ideias, algumas palavras e desenhos, mostrei uma estratégia pra ele e falei “apresenta”. Aí ele foi lá na frente, fez tudo em sinais, e eu falando. Na hora que acabou, os alunos PALMAS. Eles começaram com palmas, mas eu disse “não, vamos fazer assim PALMAS”.*

PI3: *MUITO LEGAL. PALMAS DE ACORDO COM SURDO.*

PI2: *Aí ele ficou todo orgulhoso. A professora foi, deu um beijo na testa dele. Então, quer dizer, às vezes a gente deixa de fazer algo pra eles que eles têm capacidade e às vezes, por nosso comodismo, como eu disse pro professor, a gente acaba deixando de lado. Então foi uma experiência legal essa, os alunos acharam super legal ele apresentar em sinais, ele gostou, ele viu que ele poderia entender com esse...*

PI2: *E de dificuldade... qual?*

PI2: *A minha dificuldade maior é no português.*

Para o PI 2, a dificuldade se concentra na apresentação de trabalhos, e relata a situação de um seminário de geografia, no qual o aluno precisava pesquisar sobre solos, elaborar um trabalho escrito, entregar para professora e apresentar. O aluno, assim como apontado no relato, copiou o trabalho e o entregou para a professora, sem compreender minimamente o que estava fazendo. Quando chegou o momento da apresentação, o aluno se recusou a apresentar o trabalho, justificando que não havia entendido o texto e

que havia copiado o trabalho. A professora aceitou a cópia como se a atividade proposta estivesse cumprida e disse não haver necessidade do aluno apresentar seu trabalho.

O aluno se depara com uma situação na qual suas capacidades não são indagadas, o PR aceita a entrega da atividade incompleta somente com a parte escrita e não exige a apresentação presencial do aluno surdo. Não há um questionamento de outras possibilidades de apresentação ou se o aluno surdo poderia tentar fazer melhor; o meio escolar limita-se a facilitar as condições sem se preocupar com a aprendizagem do surdo. Inconformado, o PI questiona o aluno surdo e o convence a apresentar o trabalho, e se propõe a ajudá-lo. O PI conhece as capacidades do aluno – acredita nele – e reconhece a postura do PR como negligente neste momento, demonstrando ser o único comprometido com a aprendizagem do aluno surdo, assumindo uma função pedagógica para criar condições de organizar e favorecer a construção conceitual, visto que o PR delegou toda a responsabilidade ao PI.

O PI 2 começa a explicar ao aluno surdo o conceito do trabalho por meio de desenhos – utilizando como recurso um caderno de desenho para desenhar ou escrever afim de explicar conceitos – e usa ainda palavras chaves para melhor compreensão. O PI utiliza estratégias pedagógicas diferenciadas com enfoque nas questões visuais, visto que tem plena consciência do uso e importância da visualidade para entendimento do conceito para o aluno surdo.

O aluno compreende o conteúdo e apresenta o seminário em Libras, enquanto o PI traduz para LP. Após a apresentação, a PR elogiou o aluno surdo, demonstrando sua satisfação com a apresentação do trabalho; o próprio surdo também se orgulhou da sua apresentação.

*A priori*, fica claro que a postura do PI 2 em questionar a situação, insistir com o aluno surdo, sentar individualmente com ele e ensinar um conteúdo que não é da sua área de domínio pôde contribuir para a compreensão do conteúdo e para a satisfação com a apresentação, tanto para o aluno surdo como para a PR. É possível identificar o esforço e a preocupação do PI em garantir o acesso ao conteúdo e em mostrar que o aluno surdo, assim como os alunos ouvintes, tem capacidade para fazer os trabalhos propostos quando as adequações lhes são asseguradas.

Deste modo, fica evidente que o problema não se concentra na surdez, mas das oportunidades e possibilidades que não se tornam plenamente acessíveis ao aluno surdo. Por vezes, os alunos surdos acabam taxados pela escola como preguiçosos ou que não têm interesse em aprender, porém, é importante não confundir falta de interesse e

preguiça com ausência de acesso e de oportunidade. Se o aluno surdo não faz ou apresenta o trabalho proposto pelo PR, a justificativa não deve se limitar ao desinteresse, à preguiça ou à ausência de capacidades intelectuais do aluno surdo, o desinteresse pode ter origem na falta de acesso, ou seja, por não saber e não conhecer o conteúdo, se sente inseguro e incapaz de realizar a tarefa.

Ao explicar o conteúdo individualmente para o surdo sem a presença do PR, o PI cria condições de aprendizagem diferenciadas, que levam para uma experiência de sucesso – porém, o PI se expôs e enfrentou a situação, tomando para si a responsabilidade que não deve ser delegada integralmente ao PI, e sim compartilhada com o PR. Todavia, a escola se isenta da responsabilidade, visto que não há um projeto mais amplo que organize e que direcione as ações pedagógicas a se seguir.

Dessa maneira, as iniciativas se limitam a tentativas individuais ocasionais do PI; e a concepção de que o aluno surdo não tem condições de acompanhar realmente os conteúdos permanece. O mesmo acontece com o PI 1 com relação ao canto do hino nacional, ele assume a responsabilidade, sozinho, a ponto de ‘perder o sono’ pensando no hino nacional. As ocorrências dos enunciados deixam perceptíveis as justificativas que são utilizadas para camuflar a falta de organização e de diretrizes de um sistema que, além de não esclarecer, confunde a função do PI perante a escola e ‘perturba’ seu trabalho com o aluno surdo.

Santos (2013) discute sobre a atuação de PI/IE e sobre a distorção de papéis com maior peso de atribuições para o PI/IE. O PI estabelece uma relação única com o aluno surdo e acaba recaindo sobre ele a responsabilidade de ensiná-lo também. Dessa forma, a escola se isenta da responsabilidade e a transfere integralmente para o PI, o que sobrecarrega sua função, pois, além de interpretar, ele também assume a responsabilidade de ensinar o aluno surdo.

Lacerda (2011), Zampiere e Ferreira (2009) salientam a importância do PR em aprender a Libras, e o quanto essa ação pode contribuir para o aluno surdo. Quando o PR passa a compreender minimamente a Libras e se dispõe a elaborar um trabalho coletivo com o PI, cada um assume sua responsabilidade e as possibilidades de melhorar o atendimento para o aluno surdo se ampliam. Desta maneira, a atuação conjunta do PI e PR pode contribuir para garantir ao aluno surdo acesso aos conteúdos escolares.

Outra questão levantada pelos PI é o uso de diferentes recursos para auxiliar na interpretação do aluno surdo. Em seu relato, o PI 1 aponta que faz tentativas de

desenhos ou figuras, mas afirma não ter muita aptidão para desenhar e chega a falar que, na tentativa de desenhar, seu aluno vai adivinhando o desenho, fala o que é e depois acaba fazendo o desenho melhor do que ele. Já o PI 2 salienta que utiliza um caderno de desenho somente para a interpretação e que seu aluno consegue compreender o conceito.

Entendemos que, na busca e tentativa de interpretar, os PIs conseguiram, com o pouco que lhes é oferecido, criar recursos para facilitar o processo de interpretação. Todavia, constatamos o quão pouco é oferecido aos PIs. Santos (2013) salienta que a falta de recursos visuais e materiais - como datashow, notebook, tablet, internet - pode ser um impedimento para o IE/PI durante a interpretação e que muitas informações se perdem devido à ausência destes recursos no decorrer da aula.

Os enunciados demonstram que a escola não compreende o papel do PI e que não está preparada para lidar com essa função. Essas questões se justificam devido à falta de Políticas Públicas que esclareçam a atuação do PI, pois, na maioria das vezes, o PI assume uma responsabilidade solitária que, na realidade, deveria ser compartilhada, visto que o aluno surdo pertence à escola, ou seja, é responsabilidade da escola ensiná-lo, e não somente do PI.

Entretanto, quando analisamos a situação de maneira mais criteriosa, consideramos que o descompromisso da escola está relacionado com a falta de elucidação e organização de um projeto que atenda às demandas do aluno surdo na escola. Portanto, assumir um compromisso torna-se praticamente impossível com a ausência do alicerce Político Pedagógico de um Projeto efetivo que embase e atente de fato às práticas dos princípios que regem uma educação bilíngue para o surdo na escola.

### **4.3 Eixo 3: O grupo de formação enquanto espaço de interlocução/mediação entre os participantes**

As discussões seguintes se fundamentam em uma dinâmica de interpretação LP – Libras, realizada no 9º encontro do grupo de formação. A pesquisadora apresentou duas citações acadêmicas relacionadas à temática discutida no grupo de formação – questões sobre interpretação – e, diante dessas duas citações, os PIs precisavam escolher uma citação para elaborar, mediante o enunciado, uma possibilidade de interpretação coletiva em Libras (APÊNCICE 2).

O enunciado escolhido foi em um trecho da citação de Lacerda (2010, p.15):

Assim, o trabalho de interpretação não se restringe a um trabalho linguístico. Os campos culturais e sociais precisam ser considerados quando se pretende compreender um enunciado. Para além do conhecimento da gramática da língua, importa conhecer seu funcionamento, os diferentes usos da linguagem nas ações humanas.

A dinâmica teve duração de aproximadamente 30 minutos. Para facilitar e auxiliar a interpretação, os PIs optaram por fazer um rascunho escrito do trecho traduzido com as palavras que seriam sinalizadas. Abaixo, segue o trecho escrito a partir da discussão coletiva para da interpretação feita pelos PIs:

*SUJEITO PROFISSIONAL INTÉRPRETE PREOCUPADO LIBRAS PORTUGÊS  
INTERPRETAR FOCO SÓ NÃO PRECISA 1 CULTURA 2 VIDA SOCIAL  
CONTEXTUALIZAR SUJEITO ASSIMILAR DEPOIS INTERPRETAR SINALIZAR DÁ.  
LÍNGUAS DIVERSAS GRAMÁTICAS REGRAS IMPORTANTES MAS PESSOAS  
HUMANOS CONVERSANDO SINALIZANDO INTERAÇÃO OBSERVAR  
ESTUDANDO VALOR IMPORTANTE.* (os dois últimos sinais com expressão  
intensificação)

**Sequência 5: Discussão dos participantes durante o 9º encontro do grupo de formação sobre a interpretação da primeira parte do enunciado, os participantes foram traduzindo conforme as frases da citação: “Assim, o trabalho de interpretação não se restringe a um trabalho linguístico”.**

PI 1: *“Então o intérprete entende o português do ouvinte e a Libras do surdo” “Então o intérprete entende éééé, tipo ele entender na... Ele precisa entender as duas culturas, as duas juntas então assim... o intérprete precisa entender”*

PI 2: *PESSOA SUJEITO PROFISSIONAL INTÉRPRETE LIBRAS PORTUGUÊS  
LIBRAS TRADUZIR PREOCUPAR FOCAR SÓ NÃO*

PI 3: *TRADUZIR INTÉRPRETE FOCAR, FOCAR, FOCAR, PENSAR SÓ NÃO,  
AJUDAR LIBRAS.*

Podemos perceber que o PI 1 assume o papel de atribuir significado ao enunciado, procurando descrevê-lo com suas palavras para posterior compreensão do grupo. O PI 2 e o PI 3, que estão ouvindo o discurso do PI 1, praticamente sinalizam para si mesmos o discurso que o PI 1 verbalizou.

Quando atentamos para a fala de PI 1, notamos que ele considera que o intérprete precisa entender tanto a cultura do surdo, que acredita ser a Libras, quanto a cultura do ouvinte, que caracteriza como sendo a LP. Na sinalização do PI 2 e PI 3, percebemos que, enquanto ambos sinalizam, estabelecem uma interlocução com a fala do PI 1, começando a fazer sinais relacionados ao discurso do PI 1, colocando-se em posição de diálogo com ele. Portanto, as significações dadas ao enunciado, durante a fala do PI 1, contribuíam diretamente para os modos de sinalização do PI 2 e do PI 3.

As discussões do grupo de formação despertam a necessidade de uma releitura do enunciado feita pelo PI 1. Essa releitura atribui significado para a compreensão do enunciado para o PI 1 por meio do discurso citado (conforme o conceito trabalhado por Bakhtin e Volochinov, 2010). O discurso citado e o contexto de transmissão são frutos de uma interrelação dinâmica que se reflete nas interações sociais e na comunicação ideológica verbal (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010). Podemos compreender que o discurso citado se constitui por relações complexas e dinâmicas. Neste caso, o discurso citado abrange a releitura do PI 1 sobre o trecho e os efeitos que produz no contexto narrativo do grupo de formação.

O discurso citado pelo PI 1, juntamente com o contexto narrativo foi apreendido pelo grupo e possibilitou uma nova compreensão do enunciado. Tendo em vista as inter-relações dinâmicas presentes entre os participantes e o discurso citado pelo PI 1, o enunciado passa a fazer sentido para o grupo de forma que coletivamente desenvolvem a tradução/interpretação de um trecho.

**Sequência 6: Este enunciado tem como base a dinâmica da interpretação de LP para Libras do 9º encontro, porém a discussão se concentra sobre a interpretação da segunda parte da citação acadêmica de Lacerda (2010, p.15) que foi utilizada para fazer interpretação:**

[...] os campos culturais e sociais precisam ser considerados quando se pretende compreender um enunciado. Para além do conhecimento da gramática da língua, importa conhecer seu funcionamento, os diferentes usos da linguagem nas ações humanas.

PI 1: “É, eu colocaria aquela primeira parte assim... sei lá. O intérprete lê, entende e passa. Você entendeu? assim, mais ou menos o pedacinho ali, porqueeee para ele precisa entender o contexto ali pra ele poder passar. Porque se ele lê e não entende o contexto então o contexto tá ali cultural e social, então eu falo intérprete ele lê, entendeu e passou. Lendo ou ouvindo né, ele vai ouvir e vai entender, porque se você só ouvir na interpretação enquanto ele tá falando, tipo assim só lá, você vai passar interpretar, interpretar, interpretar (às vezes o surdo perde, numa palestra o intérprete lá, ele num para pra... pro surdo entender numa palestra você começa lá tá, tá, tá, tá, tá, tá, tá, tá (neste momento o PI 1 está fazendo o sinal de Libras), o que passou, passou, se o surdo entendeu ele entendeu, se não entendeu... Agora assim o intérprete professor tá lá explicando e o intérprete ouviu ahhh, pegou, e passa. É eu acho que eu entendi assim..”

PI 2: PRIMEIRO CULTURA SEGUNDO VIDA DELE SOCIAL CONTEXTO SUJEITO APRENDER INTERPRETAR LIBRAS DÁ

PI 1: Então eu acho que é assim, você não precisa fo.. você não vai então focar só na língua, naquela língua, tanto no português ou na Libras, você não vai focar só naquilo lá, cê tem que saber também o conhecimento do enunciado, da cultura daquele momento, né, porque se você tá passando você precisa conhecer, porque se você só passar, é igual aquilo que você tava falando, às vezes você num tá entendendo e você está passando, o surdo também num vai entender, então se você entendeu a cultura e o funcionamento daquela língua, você consegue passar pro surdo e ele entender, você precisaria conhecer o enunciado.

PI 3: É, é isso LIBRAS FOCAR FOCAR FOCAR (expressão facial de repetição), NÃO, AMPLIAR, 1 CULTURA 2 SOCIAL 3 PRECISA OBSERVAR

PI 3: Ó, ééé, os campos culturais e sociais devem ser considerados quando se pretende compreender o enunciado, o enunciado então vamos pensar seria o intérprete lá traduzindo... (faz o sinal de interpretação).

Enquanto o PI 1 expõe verbalmente o que compreendeu sobre o enunciado a ser traduzido, e novamente faz uso de seu discurso citado; concomitantemente, o PI 2

está sinalizando para si tentativas de tradução. Analisando a fala do PI 1 e os sinais feitos pelo PI 2, identificamos que ambas as enunciações estão relacionadas, e parecem demonstrar um elo entre a fala do PI 1 e a sinalização do PI 2.

Tendo em vista as seguintes questões: i- as relações estabelecidas a fim de compreender o trecho da citação interpretado quando o PI 1 fala: *o intérprete lê, entendeu, passou [... ]o intérprete ouviu pegou e passa*; ii- a prática do intérprete, quando menciona sobre interpretar em uma palestra para o surdo; e iii- as diferentes esferas da interpretação, percebemos a preocupação do PI 1 em garantir que o surdo compreenda a interpretação, considerando que o entendimento dele pode variar de acordo com o contexto da interpretação.

Desse modo, a fala de PI 1 indica que, ao mesmo tempo em que ele procura uma boa maneira de interpretar o trecho combinado, também parece estar elaborando o próprio fazer do intérprete. Esta relação estabelecida pelo PI 1 implica um trabalho de reflexão sobre modos de interpretar e, simultaneamente, pensar sobre o seu fazer.

Outro aspecto importante a ressaltar é acerca do grupo de formação enquanto espaço de aprendizagem, troca de conhecimentos e de experiências entre os PIs. É perceptível a dificuldade que os PIs enfrentam em tentar elaborar uma tradução de LP-LS de um trecho de um texto acadêmico mais elaborado, visto que o contexto da dinâmica aborda questões que vão além da mera interpretação das palavras em LP para Libras. A interpretação é difícil porque o texto é complexo e abrange termos específicos da pesquisa sobre TILS. A dificuldade se acentua quando, por não terem contato constante com esse tipo de texto, os participantes precisam elaborar o conceito para si, pois a interpretação é em Libras, que neste caso é L<sub>2</sub> para todos os participantes.

Ainda sobre a Libras, outro ponto que vale a pena ser ressaltado diz respeito aos diferentes modos de dizer de cada um dos participantes, dado que cada um conhece diferentes sinais, considerando os regionalismos da Libras e seus modos singulares de sinalizar. Foi preciso muita reflexão para alcançar um consenso coletivo sobre o melhor modo de interpretar o enunciado.

Tendo em vista que aprendizagem e desenvolvimento estão interrelacionados e que este processo ocorre por intermédio da linguagem e de interações estabelecidas com o social (VIGOTSKI, 2007), fica claro que o intercâmbio constituído durante os discursos dos participantes no grupo propiciou diferentes momentos de aprendizagem a cada um deles.

Para ilustrar essa questão, podemos citar como exemplo a interlocução entre PI 1 e PI 2 quando constatamos que, enquanto o PI 1 fala, o PI 2 sinaliza, e, quando analisamos a sinalização do PI 2, é possível identificar que esta carrega o sentido do discurso do PI 1:

PI 1: [...] *tá ali cultural e social, então eu falo intérprete ele lê, entendeu e passou.*

PI 2: PRIMEIRO CULTURA SEGUNDO VIDA DELE SOCIAL CONTEXTO SUJEITO APRENDER INTERPRETAR LIBRAS DÁ.

Vigotsky, (2007) afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano se aprimoram pelo conceito de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal.

A ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas estão ainda em estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de botões ou flores de desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, ao passo que a ZDP caracteriza-o de maneira futura, o que está por vir [...] A ZDP nos permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado de desenvolvimento dinâmico, mostrando-nos não somente o que já foi alcançado, mas o que está, também, em processo de amadurecimento. (VYGOTSKY, 1978, p. 86-87)

Neste caso, considerando a situação do enunciado partiremos do pressuposto que a zona de desenvolvimento real do PI 2 é a fluência na LP e Libras, e o conceito que *a priori* parece estar definido.

A partir da proposta de tradução na dinâmica, o PI 2 começa a adentrar em sua zona de desenvolvimento proximal, pois, apesar da fluência na Libras e na LP, o trecho para interpretação – uma citação de um artigo acadêmico que está relacionado à temática discutida no grupo – requer um uso das línguas mais apurado. Nesta oportunidade, o PI 2 se depara com um conceito novo que ainda não está totalmente claro e definido, e deixa ver em sua sinalização um processo ativo de atribuição de sentidos. Ademais, o PI 2 precisa traduzir esse conceito para Libras, que não é sua primeira língua, da qual, previamente, pensava ter plena fluência. Portanto, confronta-se

com divergências entre a fluência da língua (Libras), o processo tradutório e o conceito do enunciado.

Neste momento, o PI 2 entra em uma situação de conflito entre as duas línguas e o processo de tradução, e, por isso, a toda hora procura formas diferentes do dizer, reveladas pelas diversas tentativas de sinalização para si. Esse processo pode ser considerado inerente ao processo de tradução, visto que, durante a prática de interpretação, o PI precisa interpretar consecutivamente sem a oportunidade de refletir sobre o enunciado. Entretanto, a situação posta no grupo permite ir e vir, examinar cuidadosamente o trecho e ver como enunciar, favorecendo um olhar mais atento e aprofundado. Essa situação desloca o PI de sua zona de conforto para uma zona de reflexão na busca de formas de enunciação tecidas na teia das relações estabelecidas no grupo.

As tentativas de tradução do PI 2 unidas ao discurso do PI 1 constituem a zona de desenvolvimento proximal do processo de tradução para o PI 2, que provoca a interlocução entre o conceito definido, as funções já amadurecidas e uma situação nova de aprendizagem. A interação estabelecida entre o discurso falado do PI 1 e as tentativas de sinalização do PI 2 constituiu a construção de uma enunciação nova, ou seja, a interpretação do enunciado em Libras pelo PI 2.

Outro aspecto que reforça a discussão apresentada nos capítulos anteriores é acerca do fato de que a fluência nas línguas não garante, necessariamente, uma interpretação efetiva (LACERDA, 2009). A fluência do PI 2 nas línguas LP e Libras não foi suficiente para acarretar sentido ao enunciado e, por fim, para obter uma interpretação convincente. A profundidade e a complexidade das interações na dinâmica do grupo contribuíram para efetivar o desenvolvimento da atividade proposta. Há muitos modos de dizer; saber disso e buscar os melhores modos possíveis em um dado contexto é fundamental para favorecer uma melhor atuação do intérprete.

Bakhtin e Volochínov (2010) apontam que a estrutura de uma enunciação se define por meio da junção entre uma situação mais imediata e o meio social, e o seu próprio interior. Dessa maneira, a essência deste grupo de formação se constitui nas interlocuções atribuídas entre os participantes.

Vale mencionar a íntima relação dos conceitos de dialogismo e ideologia discutidos por Bakhtin e Volochínov (2010) e as dinâmicas de interlocução atribuídas entre os participantes no grupo de formação. Bakhtin aceita a definição de ideologia como um sistema de concepções de uma classe que pretende impor comportamentos, a

ideologia dominante. Para Bakhtin, o signo ideológico tem um aspecto valorativo, não é apenas expressão de uma ideia, mas uma tomada de posição, práxis concreta. “A palavra, - afirma Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010, p.36) - é o fenômeno ideológico por excelência”.

Por ideologia entendemos todo conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio das palavras [...] ou outras formas significativas. – o PI assume palavras e estas têm valor ideológico – carga valorativa - ele precisa saber disso e não pensar que sua interpretação é neutra e não constitui carga valorativa, não há como desvincular, segundo a perspectiva bakhtiniana, o discurso do valor ideológico da língua na interpretação, em razão de que, durante o ato de interpretar, o PI constrói seu discurso/ interpretação em Libras, tendo como base sua realidade social/ideologia.

Na perspectiva bakhtiniana, os signos, logo, quaisquer manifestações linguísticas, são ideológicos por terem sido criados no interior de uma das esferas da ideologia e também por estarem impregnados de valores ideológicos (ou axiológicos) conferidos por interlocutores de diferentes classes sociais (SILVA, 2009).

Bakhtin (2010) menciona que o acesso à ideologia ocorre por intermédio da língua, esta situação favorece pensar sobre ações formativas para os PIs. São circunstâncias de ‘tradução coletiva’, nas quais há abertura para reflexão e discussão a respeito do que se pretende dizer, bem como a respeito das possibilidades de dizer que podem formar, de maneira mais satisfatória, o profissional para atuar em sala de aula. Não se trata apenas de adquirir fluência nas línguas, mas de conhecê-las em seu funcionamento efetivo, criando possibilidades de dizer, de diferentes modos, e de ser capaz de avaliar os efeitos, e, assim, dar ao PI maior autonomia em sua função e maior segurança em relação à adequação de seu trabalho.

A ideologia se concretiza nos discursos, por meio da existência material que constitui os signos, dessa forma, o grupo de formação, enquanto espaço de discussão e de formação, permitiu que os participantes empregassem discursos para materializar diferentes posições ideológicas, tanto nos modos de interpretar quanto na interação dialógica estabelecida no grupo. Desse modo, afirma a importância do grupo de formação para enriquecer, por meio das relações dialógicas, a necessidade e a importância de uma formação que considere os preceitos de aprender com o outro nos discursos, por intermédio das diferentes posições ideológicas.

Considerando a articulação entre os conceitos de ideologia e de diálogo, proposto por Bakhtin e Volochínov (2010), pode-se afirmar que estas conceituações visam contribuir com resultados importantes acerca da função e do funcionamento do discurso no processo de formação do PI. As sequências dos enunciados revelam que o dialogismo não é marca apenas das relações entre palavras, enunciados, textos, imagens, mas também das relações entre as ideologias, às vozes sociais, que atravessam integralmente as relações linguístico-verbais estabelecidas entre os participantes durante o grupo de formação.

Dessa maneira percebemos que os diálogos e reflexões estabelecidos entre os participantes do grupo de formação, além de proporcionar conhecimentos acerca da realidade prática do PI, carregam, sobretudo, discursos dialógicos plenos de complexas relações ideológicas que favorecem um pensar sobre o seu fazer. A profundidade das relações entre as reflexões/prática/discurso nos permite estabelecer correlação com diferentes contextos que intrinsecamente se interligam, e que juntos constituíram o grupo de formação e que apontam para necessidades formativas destes profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.*

*(Paulo Freire)*

A função do Professor Interlocutor foi regulamentada pela SEESP em 2009, pela Resolução de nº 38 (SÃO PAULO, 2009), e seu papel está previsto para atuar nas Escolas Públicas do estado de São Paulo, com o objetivo de mediar a comunicação entre o aluno surdo e a comunidade escolar. Com a proposição de compreender e de acompanhar, com maior proximidade, o papel e fazeres desta recente função, o presente estudo buscou identificar e aprofundar o conhecimento acerca das necessidades formativas do PI a partir de um grupo de formação. À medida que compreendemos a realidade vivenciada pelo PI nos deparamos com a necessidade de problematizar o contexto da educação para surdos nas Escolas Públicas do estado de São Paulo, destacando, sobretudo, os profissionais, a escola e os fundamentos políticos envolvidos neste processo.

Ao analisarmos os enunciados produzidos no grupo de formação e ao correlacioná-los com os outros estudos já produzidos sobre a área da educação dos surdos e sobre a atuação do Intérprete Educacional/ Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (IE/TILS) na escola, nos deparamos com apontamentos que merecem destaque para a conclusão deste estudo: a educação bilíngue para os surdos e a importância da Libras neste processo; bem como o papel do SAPES; o fazer do PI na escola e em sala de aula; as interlocuções estabelecidas entre os participantes durante o grupo de formação e, por fim, as lacunas políticas existentes no trato do estado com a educação de surdos foram objetos investigados em nossa pesquisa.

Em primeiro lugar, destacamos a necessidade da implantação de práticas inclusivas com base nos princípios que orientam uma *Educação bilíngue para os surdos* (BRASIL, 2005). A Educação Inclusiva bilíngue deve garantir ao surdo o uso e o ensino de duas línguas: a Libras como L<sub>1</sub>, enquanto língua que possibilita o acesso e conexão do surdo com o mundo que vive; conjuntamente ao ensino da LP como L<sub>2</sub> na modalidade escrita. É importante mencionar que a legislação, além de ressaltar a

convivência dos surdos entre seus pares para interação na língua, também assegura a presença de diferentes profissionais para atender as necessidades linguísticas e culturais do surdo neste processo, são eles: Instrutor de Libras, Professor bilíngue – com domínio em Libras e LP - e TILS.

Ainda nos moldes da educação bilíngue na perspectiva da Educação Inclusiva, o uso efetivo da Libras entre surdos e ouvintes nos espaços escolares constitui-se como elemento essencial para a instituição prática da Política de uma escola bilíngue. Contudo, os dados coletados indicam um significativo distanciamento da política com a prática. A realidade revela que o uso da Libras na escola limita-se à relação entre o aluno surdo e o PI, e nesta perspectiva a Libras é considerada uma solução alternativa e secundária para o aluno surdo, de forma que os valores culturais e linguísticos que compõem a comunidade surda não são explorados e permanecem à margem daquilo que é valorizado pela escola. A inserção da Libras em um ambiente que se pretenda bilíngue precisa, assim como a incorporação da LP, compor integralmente o ambiente escolar sem exceção, com garantias de uso e de difusão, de modo a tornar presente também a comunidade surda no ambiente escolar.

Outro aspecto que vale ser mencionado nestas considerações finais é o *SAPES* Serviço de Atendimento Pedagógico Especializado oferecido pela SEESP, conforme previsto pela Resolução nº 11 (SÃO PAULO, 2008). Este serviço consiste em atender os alunos individualmente ou em turmas, de acordo com a disponibilidade do aluno para apoiar e complementar ações escolares. Desta forma, o uso da Libras não é garantido e pode ficar em segundo plano, prejudicando o convívio dos surdos com seus pares linguísticos. Não há uma um critério de atendimento ou um referencial curricular que ampare o trabalho do professor, deste modo cada profissional direciona o ensino tendo em vista a formação recebida. As condições expostas representam o quanto essa modalidade de atendimento fragmenta as práticas de uma educação bilíngue para o surdo, além de desarticular os profissionais participantes deste processo, pois, mesmo sendo colegas de profissão atuantes na mesma área – surdez -, não conseguem dispor da realização de um trabalho colaborativo que funcione de maneira efetiva.

Quando analisamos a discussão sobre o fazer do PI na escola e em sala de aula comprovamos a existência de duas perspectivas uma que abrange os aspectos individuais do PI e outra que relaciona o fazer do PI com a qualidade de ensino oferecida ao aluno surdo.

Primeiramente partimos do seguinte pressuposto: são profissionais aos quais é atribuída uma função de acordo com a necessidade da Diretoria de Ensino regional. Ressalta-se que a quantidade de PI para atender a demanda de alunos surdos é reduzida, e, por esta razão, muitos surdos permanecem sem PI. Assim, trata-se de um cargo não pertencente ao plano de carreira do estado, que demanda um contrato anual realizado entre profissional e SEESP, fato este que pode causar instabilidade profissional e financeira ao PI, além de gerar ansiedade e provocar desinteresse pela função – o que justifica a quantidade insuficiente de PI atribuídos, a qual não atende todos os surdos da região do estudo. As condições de trabalho do PI não assegura continuidade, é provisória e não há garantias que assegurem o exercício da função. Ao término do ano letivo, o PI conclui seu contrato com o estado e novamente precisa enfrentar um processo seletivo e esperar o início do ano para uma nova atribuição, e, assim, a história se repete a cada ciclo letivo, demonstrando o quanto essa função não é devidamente reconhecida e valorizada.

O segundo aspecto que vale mencionar diz respeito aos serviços prestados aos alunos surdos. A dinâmica de atribuição explicitada no parágrafo anterior demonstra que por se tornar um cargo transitório em que a cada ano, na atribuição, pode escolher o aluno surdo que irá interpretar, o PI pode enfrentar a situação de não acompanhar o mesmo aluno surdo de um ano para outro, fragmentando as relações de um trabalho contínuo entre PI e aluno surdo, o que pode levar a prejuízos do ensino oferecido para o surdo.

Ainda na perspectiva sobre os danos causados ao aprendizado do aluno surdo, outro ponto importante de se ressaltar é a falta de investimento efetivo e de qualificação profissional dessa função. As interlocuções estabelecidas entre os participantes durante o grupo de formação certificam a necessidade de promover um espaço que incorpore práticas de formação continuada do PI juntamente com as trocas de experiências, dando prioridade à profundidade e à complexidade das interrelações na dinâmica do grupo. Há muitos modos de dizer; saber e buscar os melhores modos possíveis em um contexto, sendo fundamental para a atuação do PI partir de uma ação integral que priorize as demandas linguísticas e pedagógicas com a finalidade de atender e respeitar a cultura, assim como a língua do aluno surdo na escola.

A prioridade formativa consiste na docência, portanto o cuidado com as questões linguísticas e pedagógicas na atribuição do PI não está sendo enfatizado. A ausência deste cuidado pode criar, para o PI, diversos problemas em relação ao seu

exercício profissional, como, por exemplo, favorecer a confusão do PI com um tutor do aluno surdo; ressaltar as diferentes posturas adotadas pelo PI perante a escola e a sala de aula onde, ora assume o papel de PR ora se considera intérprete do aluno; prejudicar as práticas interpretativas devido a falta de recursos materiais e humanos para considerar as necessidades educacionais inerentes à surdez.

As indagações acerca do fazer do PI perpassam as propostas metodológicas do estudo, à medida que as ações reflexivas contemplam apontamentos que envolvem as lacunas políticas existentes no trato do estado com a educação de surdos. Os dados analisados indicam que conhecer a realidade do PI é também estabelecer outras relações, com a finalidade de questionar o ensino do aluno surdo, bem como a função de todos os envolvidos neste processo de ações - PR, escola, SAPES. Este conjunto de questões a serem observadas engloba as práticas de ensino que têm sido oferecidas ao aluno surdo nas Escolas Públicas do estado de São Paulo. Os apontamentos causam reflexões acerca das políticas e ações que têm sido insuficientes para garantir o espaço e o respeito à cultura e à língua do aluno surdo no espaço escolar. Este estudo demonstra um segmento das diversas situações às quais os PIs são expostos diariamente em sala de aula, confirmando a ausência de um Projeto de Educação bilíngue para surdos, uma vez que as ações insistem em garantir apenas a acessibilidade instrumental ao aluno surdo.

Em tempos de Educação Inclusiva, na qual os preceitos políticos insistem em afirmar o lema: Educação de qualidade para todos, a realidade da Educação Pública do estado de São Paulo oferecida aos alunos surdos parece contrapor radicalmente essa afirmação. À medida que refletimos, permanecemos com a falsa impressão de voltarmos ou permanecermos na década de 70 e 80 nos moldes políticos da Integração nos quais a responsabilidade do ensino recaía inteiramente sobre o aluno com deficiência, de forma que o próprio aluno deveria se adaptar ao ambiente escolar. Para o surdo, a escola continua sendo monolíngue, de modo que a Libras e todos os conceitos significativos a ela permanecem à margem do compromisso educacional.

A presença do PI e de outros atendimentos camuflam a intensidade da exclusão que se torna fortemente amalgamada à política do incluir e do oferecer acesso, de modo que, atualmente, a Educação Inclusiva corre o grave risco de se transformar em sinônimo de Educação (Ex)clusiva. Os princípios passam, porém, a prática se conserva, o surdo ainda precisa se adequar linguisticamente e pedagogicamente ao espaço escolar, voltamos e/ou permanecemos na Política de Integração.

Com o propósito de refletir a realidade discutida e de incentivar outros estudos que apontem caminhos para a mudança, propomo-nos a considerar que não estamos no mundo para simplesmente a ele nos adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem certo sonho ou projeto de mundo, devemos usar toda possibilidade que nos foi dada para não apenas falarmos de nossas utopias, mas participarmos de práticas com ela coerentes, de forma que aproveitemos as possibilidades de não apenas citar ou falar, mas sim de usar a palavra como fonte de liberdade de expressão e, acima de tudo, de poder incitar a mudança, refletindo para sermos capazes de constituir a práxis na ação, por menor que seja, a saber: ser criadora e capaz de transformar a realidade que vivemos (FREIRE, 2000).

## REFERÊNCIAS

ANTIA, S. D, KREIMEIER, K.H. **Role of Interpreters in inclusive classrooms.** American Annals Deaf. vol.146, nº 4, 2001.

ARANHA, M. S. F. (org.). **Programa de educação inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, 2004, 28p.

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 5 ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **VOLOCHÍNOV. Marxismo e filosofia da linguagem.** 14ª edição. São Paulo: Ed. HUCITEC, 2010

BELÉM, L.J.M. **A atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio.** 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

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

BRASIL. **Lei 12.319.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Publicada no Diário Oficial da União em 01/09/2010.

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

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

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

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/agosto 2009.

CAMPOS, O. T .; HARRISON, K. M. P;. LODI, A. C. **Letramento e minorias.** Porto de Alegre : Mediação, 2009, 3ª Ed, 160 p.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004, 176p.

DUARTE, D .M. C. **Seminário desafios para o próximo milênio**, 19 a 22 de setembro de 2000 (organização) INES, divisão de estudos e pesquisas. Brasília: INES, 2000.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: **Letramento. Referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexos, 2006.

FERREIRA, M., FERREIRA J. Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. & LAPLANE, A. (Orgs.) **Políticas e práticas de Educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 21 – 48.

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

FREIRE, P.F. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T; SOUZA, S. J; KRAMER, S (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003, 111p.

GUARINELLO, A; LACERDA, C. B. F. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e de possibilidade de mudanças. In: BERBERIAN, A.P; SANTANA, A. P; G. MASSI. (Org.). **Abordagens grupais em Fonoaudiologia**. 1ed . São Paulo: Plexus, 2007, v. 1, p. 105-120.

GUARINELO, A.; SANTANA, A.; FIGUEIREDO L.; MASSI. G. O intérprete universitário da língua brasileira de sinais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 14 (1) (2008), p. 63-74.

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

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p. 69- 91.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e práticas de Educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007.

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

GUIMARÃES, V. S. O Grupo Focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.).

**Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

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

KARNOPP, L.; KLEIN, M. Narrativas sobre o fazer docente em práticas de letramento com alunos surdos. In: **Anais da 29 Reunião Anual da ANPED**, 2006, disponível em [www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2512--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2512--Int.pdf), acesso em 03/05/2013.

KELMAN, C. A. **“Aqui tudo é importante!”:** Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. 2005. 163f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. 9ª ed. São Paulo: Pontes, 2011 [2008].

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

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

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

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

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

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

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

LACERDA, C. B.F; LODI, A. C. **A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos.** Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>, consultado em 10/09/2013.

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

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

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. O Desenvolvimento de linguagem em Libras: um estudo com crianças surdas. In **Anais da 4ª Mostra Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba.** Piracicaba, 2006.

MARTINS, V. R. O. Do Intérprete de Língua de Sinais ao Educador: As múltiplas e singulares faces do acontecimento no ensino de surdos. **Cadernos de pedagogia.** São Carlos, ano 3 v. 3 n. 6, p. 2-17 jul. - dez. 2009.

MARTINS, V. R. O. Educação de surdos e atuação do Intérprete de Língua de sinais: os paradoxos da inclusão e as (re)criações dos sujeitos. **Revista Pandora Brasil - nº 28 - março de 2011.**

MARTINS, D. A. ; LACERDA, C. B. F. de. **Desafios para a implementação da política educacional inclusiva e bilíngue para surdos na educação superior.** 2013. Apresentado no III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e equidade". Desafios para a implementação da política educacional inclusiva bilíngue para surdos na educação superior. 2013. Lisboa - Portugal (Congresso).

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía.** Vol. 22, Nº. 57, Maio-agosto, 2010.

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

MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S. Acesso e permanência de estudantes surdos no Ensino Superior. **Seminários de instituições de ensino superior: trajetória do estudante surdo**, 1., 2008, Londrina. *Anais...* Ed. UEL. Londrina, PR. Acesso em: 1 jul. 2014. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/propostas.php>>.

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

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

\_\_\_\_\_. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F. (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCAR, 2013, pp. 13- 26.

NAPIER, J. University interpreting: linguistic issues for consideration. **Journal of deaf Studies and deaf Education** 7:4,p. 280-301, Fall, 2011.

PENTEADO, R. Z. Relações entre saúde e trabalho docente: percepções de professores sobre saúde vocal. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. Vol. 12. Nº1.2007. pp. 18-22. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n1/03.pdf>>.

PEREIRA, M. C.C. **Linguagem, escrita e surdez**. Secretaria da educação, CENP/CAPE de (org). 2 ed. São Paulo: FDE, 2009.

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

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

\_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e Educação de surdos em Santa Catarina: espaços de negociações. **Caderno CEDES**, Campinas: v.26 n.69. Maio/Agosto, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622006000200003&lng=pt&nrm=&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200003&lng=pt&nrm=&tlng=pt)>.

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

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

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

SANTOS, S.A.; GURGEL, T. M. A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In.: LODI, A.C.B.; LACERDA, C. B. F. de (orgs) **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012, pp. 51-64.

SANTOS, M. A. B. **O professor Interlocutor no contexto da educação de surdos: aspectos da atuação deste profissional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SANTIAGO, V. A. A. **Atuação de Intérpretes de língua de sinais na pós graduação lato sensu: estratégias adotadas no processo dialógico**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução 38**. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 24/03/2009.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução 11**. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 31/01/2008.

SCHICK, B., WILLIAMS, K., KUPERMINTZ, H. Look who's being left behind: Educational Interpreters and access to education for deaf and hard of hearing students. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 2006, p.11, 3-20

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (Orgs). **Orientações técnicas para Docente Interlocutor de Libras**. São Paulo: CAPE, v. 1, 2011.

SERVO, M. L. S.; ARAÚJO, P. O. Grupo Focal em pesquisas sociais. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 137, outubro de 2012. Disponível em <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16318/9872>.

SILVA, R. Linguagem e ideologia: embates teóricos. **Caderno: Linguagem (discurso)** v. 9 nº 1 Tubarão. Janeiro/ Abril, 2009. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322009000100008>.

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

\_\_\_\_\_. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, pp. 7-32.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, A. **Dizer o “mesmo” a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: SBS, p.128-130, 2008.

SOUZA, S. J. Dialogismo e alteridade na utilização de imagem técnica em pesquisa acadêmica. In: FREITAS, M. T; SOUZA, S. J; KRAMER, S (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003, 111p.

STROBEL, K. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

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

TARTUCI, D. **Resignificando o “ser professora”**: discursos e práticas da educação de surdos. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006 . Acesso em 30/08/1013. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1866--Int.pdf>.

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

TUXI, P. **A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. 2009, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação ) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

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

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

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 7ª edição. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

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

# ANEXOS

**ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO PELO CEP**

**Universidade Federal de São Carlos/UFSCar**  
**Plataforma Brasil - Ministério da Saúde**  
**PROJETO DE PESQUISA**

**Pesquisador:** Priscila Fracasso Caetano

**Título:** (Re)Significando a atuação do Professor Interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação

**Instituição:** Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

**Versão:** 2

**CAAE:** 09156312.7.0000.5504

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**Número do Parecer:** 170.952

**Data da** 11/12/2012

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante academicamente.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os TCLE's propostos são adequados.

**Recomendações:**

-

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

-

**Considerações Finais a critério do CEP:**

-

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Assinado por: Maria Isabel Ruiz Bereta

Em 12 de dezembro de 2012

# APÊNDICES

**APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PRÉ E PÓS GRUPO DE FORMAÇÃO**  
**Baseado em (BELÉM, 2010)**

**Parte 1: Ficha descritiva do PI:**

Nome : \_\_\_\_\_

Data de nascimento : \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Idade : \_\_\_\_\_

E-mail : \_\_\_\_\_

Formação/Escolaridade

( ) Ensino Médio completo

( ) Ensino Superior incompleto Qual/Ano \_\_\_\_\_

( ) Ensino Superior completo Qual \_\_\_\_\_

Especialização/Pós-graduação/Outros cursos \_\_\_\_\_

1) Há quanto tempo você atua como PI?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2) Você possui experiência enquanto TILS (Tradutor Intérprete de Língua de Sinais) com surdos em outro (s) espaço (s)? Quanto tempo? Especifique:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3) Quanto ao nível formação que possui em Libras.

a) Curso ou instituição: \_\_\_\_\_

b) Duração: \_\_\_\_\_

c) Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

d) Nível de Formação: ( ) Básico I ( ) Intermediário ( ) Avançado ( )

4) Quanto a sua formação para atuar como Intérprete de Libras:

a) Possui formação específica?

( ) sim ( ) não

5) Caso a resposta anterior for positiva, responda:

a) Curso ou instituição: \_\_\_\_\_

b) Duração: \_\_\_\_\_

c) Ano conclusão: \_\_\_\_\_

d) Nível de Formação: ( ) Básico I ( ) Intermediário ( ) Avançado ( )

6) Convive com surdos em outro (s) espaço (s)? Qual (is)?

---

---

7) Quanto ao Prolibras, já participou?

( ) sim ( ) não

8) Caso a resposta anterior for positiva, responda:

a) Obteve certificação?

( ) sim ( ) não

b) Em que modalidade:

( ) Proficiência no Uso e no Ensino da Libras Ano \_\_\_\_\_

( ) Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras Ano\_\_

9) Como você avalia sua proficiência em Língua de sinais:

---

---

10) Você se julga capaz em lidar/ comunicar-se com todos os tipos de surdez / surdos,  
e/ou deficiências / deficientes auditivos?

( ) sim ( ) não

11) Se a resposta anterior for negativa, quais os tipos de surdos e/ ou deficientes  
auditivos, você encontraria dificuldades em lidar/trabalhar?

( ) os que não possuem nenhum tipo de língua (oral ou gestual)

( ) os que só sinalizam e não possuem a língua portuguesa escrita ou oral

( ) os que só oralizam, não utilizando nenhuma forma de comunicação gesto-visual

( ) os que possuem além da surdez, outro tipo de comprometimento como motor, baixa-  
visão ou deficiência intelectual

12) Qual perfil do seu aluno(s) que vc acompanha:

- a) Idade: \_\_\_\_\_
- b) Tipo de surdez: \_\_\_\_\_
- c) Faz uso da língua de sinais? ( ) sim ( ) não
- d) É fluente em língua de sinais? ( ) sim ( ) não
- e) Faz uso da leitura orofacial? ( ) sim ( ) não

## Parte 2: Prática /Perfil do PI

1) Para você, qual a importância em se ter um conhecimento prévio da matéria a ser dada em sala de aula, e qual o acesso que você tem à elas?

---

---

---

2) Qual (is) a (s) dificuldade (s) encontrada (s) por você, no trabalho de PI. Caso queira, relate uma experiência:

---

---

---

---

3) Qual a sua opinião quanto a interpretar matérias/disciplinas diferentes, no espaço escolar/durante período de aula?

---

---

---

---

4) Qual (is) a (s) estratégia (s) utilizada (s) por você, em seu trabalho, ou o(s) critério(s) que você se utiliza para escolher os sinais usados durante a interpretação?

---

---

---

---

5) Quando o(a) professor(a) dita a matéria/conteúdo, como você conduz a situação?

---

---

---

---

- 6) Além da interpretação você recorre a outras estratégias ou lança mão de outros recursos para utilizar em sala? Quais?

---

---

---

---

- 7) Você procura orientar o professor com informações que auxiliam o acompanhamento dos alunos surdos durante as aulas ministradas? Como? Qual(is)?

---

---

---

---

- 8) Você recorre ao professor quando percebe que o aluno tem dúvidas ou, demonstra não ter compreendido a questão ou explicação? Especifique:

---

---

---

---

- 9) Qual(is) disciplina(s) ou área(s), que você encontra mais dificuldades em interpretar? Justifique e caso queira relate uma situação:

---

---

---

---

---

- 10) Qual(is) você considera ter mais facilidade para interpretar? Justifique, e caso queira relate uma situação:

---

---

---

---

---

- 11) Descreva de forma sucinta, sua opinião ou posicionamento acerca do papel a ser desempenhado pelo profissional Intérprete de Língua de Sinais, ou PI no espaço educacional:

---

---

---

---

---

- 12) Tendo em vista que você enquanto interlocutor é um profissional que faz parte da educação bilíngue para surdos:

- a) De que forma ela se organiza, e como você compreende essa proposta de ensino?

---

---

---

---

---

b) Como você percebe essa proposta de ensino, tendo em vista sua atuação enquanto interlocutor de Libras? Qual sua opinião?

---

---

---

---

---

13) O que representa para você esta oportunidade de compartilhar experiências e discussões com colegas de profissão, acerca da sua prática?

---

---

---

---

---

14) Você acredita que os encontros propostos contribuíram para sua atuação enquanto PI ?Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

## **APÊNDICE 2: Roteiro de atividades do grupo de formação**

### Descrição dos encontros

#### **1º Encontro: Apresentação e Entrega de materiais**

- Entrega de materiais;
- Elaboração da agenda do grupo (datas e horários a combinar);
- Leitura do capítulo: “A porta que se abre” - Sua majestade o intérprete.
- Distribuição do questionário (pré);

O participante se apresentou - atuação, formação, posteriormente contextualizei o participante acerca da pesquisa.

Foi feita a entrega dos materiais uma breve explicação da ementa e da dinâmica do grupo de formação. Depois a pesquisadora fez a leitura capítulo: “A porta que se abre” – do livro Sua majestade o intérprete, e uma breve discussão com base nos pontos principais da leitura do capítulo. (referencia completa)

#### **2º Encontro Educação de surdos e abordagem bilíngue**

- Vídeo dos doutores surdos (Educação bilíngue para surdos);
- Cap. 1 do livro: LACERDA, C. B. F; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C. B. F; LODI, A. C. B. A (ORGS) *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.

A discussão de baseou nos seguintes apontamentos:

- Inclusão dos alunos surdos no ensino comum, um breve relato dos PI(s);
- Discussão do Decreto 5626 e relato da experiência da educação bilíngue;
- Definição da proposta da Educação Bilíngue para surdos e escolas Pólo;
- Opinião e discussão dos participantes;

#### **3º Encontro – A atuação do TILS**

– Artigo: MARTINS, V. R. O. *Educação de surdos e atuação do Intérprete de Língua de sinais*: os paradoxos da inclusão e as (re) criações dos sujeitos. Revista Pandora Brasil - nº 28 - março de 2011.

Apontamentos dos participantes acerca das questões que chamaram atenção no texto;

- Discussão do paradoxo entre a atuação o que se espera com a prática do TILS;
- Trecho do filme: Música e silêncio;
- Discussão do vídeo e relacionada com as questões do texto proposto;

#### **4º Encontro O TILS e as questões éticas**

- Cap. 15 do livro: R, S. Questões do intérprete da língua de sinais na universidade. In: *Letramento e minorias*. LODI, A. C; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, O.T. Porto de Alegre : Mediação, 2009, 3ª Ed, 160 p.

- Artigo, Item 3: MARCON, Andréia Mendiola. O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

- Opinião dos PI(s) sobre os textos, qual se identificaram durante a leitura;
- Trecho do filme: A intérprete; (referencia completa)
- Discussão do texto corelacionado com o vídeo sobre ética e neutralidade, exemplos com as práticas em sala de aula;

#### **5º Encontro: A inserção do PI no contexto educacional e participação das dinâmicas de planejamento das atividades educacionais**

- Cap. 5 do livro: LACERDA, C.B.F. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/ FAPESP, 2009, 96 p.

De acordo com a leitura do texto foram levantadas as seguintes questões pelos PI(s):

- Práticas previstas em sala de aula que contribuem para atuação do IE;
- O IE não é apenas um mediador;

- A fluência entre as línguas não garante efetividade na interpretação;
- Leitura do Trecho do Livro: o Intérprete de males;
- Discussão da leitura com os apontamentos do texto:
  1. O intérprete visto como *salvador* do aluno surdo;

### **6º Encontro A inserção do PI no contexto educacional e participação das dinâmicas de planejamento das atividades educacionais**

- Cap. 4.2 da Dissertação: VIEIRA, M. E. M. A auto - representação e atuação dos “professores – intérpretes” de língua de sinais: Afinal...Professores ou Intérprete? Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em educação). UFSC, 2007, 97 p.

Apontamentos do grupo:

- O PI na escola, como é a dinâmica de funcionamento;
- O PI na escola, confusão de papéis;
- Estratégias de interpretação sobre conceitos relato dos PI(s)

### **7º Encontro Estratégias de interpretação – O PI no ensino fundamental II**

- Artigo: Salles, ACM, KOTAKI, CS e Lacerda, CBF de. O tradutor intérprete de língua de sinais no processo de formação de alunos surdos: análise de uma experiência com TILS que atuam no ensino fundamental. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro. Julho de 2011.

Apontamentos:

- A postura de outras pessoas perante a presença do PI, incomoda?
- A postura do PI parceria entre professor regente e PI;
- Como interpretar conceitos específicos da disciplina?

### **8º Encontro: Estratégias de interpretação – O PI no ensino médio;**

- Artigo: Lacerda, C. B. f. de e Belém, L. J. M. In Melanie Metzger, Ronice Müller de Quadros e Earl Fleetwood (orgs). Pesquisas em interpretação de línguas de sinais no

Brasil, na Série de Estudos em Interpretação da Gallaudet University Press.- A atuação do Intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no ensino médio.

Apontamentos:

- Trecho do vídeo: Silencer – seriado Law or Order.
- Relatos do PI acerca das dificuldades enfrentadas;
- Ensino Médio, disciplinas mais específicas, exige-se maior domínio dos conteúdos e fluência do PI?
- Condições de contrato e trabalho do PI a instabilidade da função, relatos dos PI(s);

**9º Encontro Modos de perceber e/ou ver a interpretação, partindo do ponto de vista da pessoa que interpreta e do outro a que vê;**

- Cap. 4 Dissertação: ALMEIDA. E. B. *O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais*. Piracicaba. Dissertação (Mestrado em educação), UNIMEP, 2010. 104 p.

Apontamentos do grupo:

- A importância do PI de ser adquirir fluência na datilologia;
- Uso constitutivo da Libras;
- Conhecer a temática para ser interpretada, acesso aos conteúdos com antecedência;
- Uso de metáforas pelos professores, como interpretar para o surdo?

**10º Encontro: Encerramento**

- Dinâmica da interpretação coletiva:
- LP- Libras: trecho citação acadêmica (Lacerda, 2010) sobre a atuação do IE;
- Libras- LP: Vídeo do poema: Mãos do mar (Libras)

Texto para reflexão e encerramento Leitura do trecho do capítulo: “O que realmente importa” Livro sua Majestade o Intérprete;

Distribuição do questionário (pós);

### **APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores Interlocutores**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA OS PROFESSORES INTERLOCUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa (RE) SIGNIFICANDO A ATUAÇÃO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE LÍNGUA DE SINAIS A PARTIR DE UM GRUPO DE FORMAÇÃO, sob responsabilidade da mestrandia em educação especial, pela Universidade Federal de São Carlos, Priscila Fracasso Caetano. A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos. O motivo que nos leva a estudar esse tema é conhecer a realidade dos interlocutores, bem como suas dificuldades apresentadas durante sua atuação a partir de um grupo de formação. Assim, os objetivos deste estudo são: (a) avaliar os impactos de um grupo de formação para PI, tendo em vista sua atuação na prática e os pressupostos da educação bilíngue. (b) Identificar e aprofundar o conhecimento acerca das necessidades (formativas) do PI a partir de um grupo de formação; (c) Investigar a partir do ponto de vista do interlocutor se os pressupostos que regem uma educação bilíngue para os surdos estão sendo atendidos na prática escolar. Você foi selecionado(a) porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: ser Professor Interlocutor de Libras atuante nas unidades escolares do estado de São Paulo de uma determinada cidade de médio porte do interior paulista. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola onde atua enquanto interlocutor. Sua participação consistirá inicialmente responder, por meio de um questionário aberto, sendo, algumas questões sobre seu perfil profissional e atuação na prática. As suas respostas serão arquivadas para posterior uso transcrição. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sem identificações nominais no instrumento – apenas códigos de identificação, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. Os riscos de participação nesta pesquisa referem-se a possíveis dúvidas sobre as questões do instrumento ou desconforto em responder às perguntas, embora estas não sejam invasivas à intimidade dos participantes. Caso isto ocorra, a pesquisadora poderá esclarecer imediatamente suas dúvidas e minimizar seu desconforto. Entretanto, caso queira, a pesquisa poderá ser imediatamente interrompida com você. O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a proporcionar trocas de experiências e conhecimento compartilhado por meio de discussões e reflexões teóricas e práticas entre profissionais participantes do estudo e pesquisadora. Essas trocas podem atender as necessidades apontadas pelos profissionais e mostrar diferentes caminhos que viabilizem sua atuação. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Para realizar a coleta de dados, (encontros do grupo de formação) serão utilizados os seguintes instrumentos: Ficha de caracterização dos participantes para coleta de informações de dados pessoais, atuação profissional e formação; Questionário

aberto com aproximadamente seis perguntas abordando a atuação do PI; Textos teóricos que abordem o tema de discussão do grupo de formação; Roteiro de análise das filmagens do grupo de formação. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

---

Priscila Fracasso Caetano

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São José do Rio Preto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Prof. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
Pesquisadora responsável pelo projeto  
Centro de Educação e Ciências Humanas – UFSCar  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil  
Telefone: (16) 3351-9460  
E-mail: cristinalacerda@uol.com.br