


Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Câmpus de Presidente Prudente – SP

ARTUR MACIEL DE OLIVEIRA NETO

Práticas Inclusivas: análise da formação e atuação do
professor intérprete de Libras

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2022



ARTUR MACIEL DE OLIVEIRA NETO

Práticas Inclusivas: análise da formação e atuação do professor intérprete de Libras

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

Temática de investigação: Formação de professores

Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Coorientador: Prof. Dr. Fábio Arlindo Silva

O48p

Oliveira Neto, Artur Maciel de

Práticas Inclusivas: : análise da formação e atuação do professor intérprete de Libras / Artur Maciel de Oliveira Neto. -- Presidente Prudente, 2022

107 f. : tabs. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Coorientadora: Fábio Arlindo Silva

1. Formação Docente. 2. Libras. 3. Ensino Colaborativo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ARTUR MACIEL DE OLIVEIRA NETO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 02 dias do mês de setembro do ano de 2022, às 13:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ARTUR MACIEL DE OLIVEIRA NETO, intitulada **PRATICAS INCLUSIVAS: análise da formação e atuação do professor intérprete de Libras**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Didática / Unesp Faculdade de Filosofia e Ciências Marília, Prof(a). Dr(a). MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Participação Virtual) do(a) Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas – IEP³ / PROFEI/Unesp São Paulo, Prof(a). Dr(a). CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Prof. Dr. FABIO ARLINDO SILVA (Co-orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Instituto de Educação e Pesquisas em Práticas Pedagógicas – IEP3 UNESP / UNESP Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas São Paulo SP. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final **APROVADO**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Prof(a). Dr(a). ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA

Primeiramente a Deus que em sua infinita sabedoria me auxiliou nessa jornada. Ao meu bisavô Dr. Arthur (*In memoriam*) um homem a frente de seu tempo, a minha querida avó Lindinalva que sempre me ensinou a ser forte e valoroso, ao meu avô Eustáquio (*In memoriam*) exemplo de paternidade, aos meus pais Claudomir e Marinalva que me ensinaram a ter autonomia e a olhar além do horizonte, a minha amada esposa Alcimara que nesta jornada foi meu Hardy, a minha querida filha Pérola fonte de alegria nos dias difíceis. Aos meus orientadores doutora Anna e doutor Fábio sempre presente em cada passo da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração (ANTÍSTENES).

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus por cada segundo do meu dia estar ao meu lado ajudando-me em cada momento da minha vida que a peleja não é minha (II Cr. 20.15c) e por me guiar sempre “além do bojador”.

Agradeço ao meu inesquecível bisavô Dr. Arthur Maciel de Oliveira (*In memoriam*) responsável por uma parte vital de quem eu sou hoje.

Agradeço a minha avó Lindinalva Barreto, que sempre me ensinou que ninguém pode colocar obstáculos em meus sonhos e que não existem empecilhos que eu não pudesse vencer.

Agradeço ao meu avô José Eustáquio Damascena (*In memoriam*), pelo exemplo de hombridade em meio às dificuldades.

Agradeço ao meu pai Claudomir Oliveira, que me ensinou o real sentido de autonomia.

Agradeço a minha mãe Marinalva Araújo, que sempre me ensinou o que significa ser guerreiro.

Agradeço a minha esposa Alcimara Maciel, a qual sem o apoio ficaria mais difícil vencer esta etapa, obrigado pelo carinho, paciência, dedicação, amor e por ser o farol que aponta um porto em meio à obnubilação a esse jovem marinheiro.

Agradeço a minha filha Pérola Maciel, fonte inesgotável de alegria em todos os dias de minha caminhada, portadora do sorriso renovador de esperanças.

Agradeço aos meus professores da Educação Básica que se esmeraram ao ensinar-me e a motivar-me a ir “onde ninguém jamais foi”.

Agradeço aos meus professores da Graduação em Letras e em Administração que me apresentaram mundos novos, possibilitando estudos em zonas de fronteiras do conhecimento, além de ensinarem-me o jeito correto de “voar perto do sol”.

Agradeço aos meus amigos de infância, que proporcionaram catarses incríveis durante a minha jornada, sempre me ajudando a observar a beleza da vida.

Agradeço às minhas grandes mentoras Ednea Rodrigues e Conceição Freitas, minha eterna gratidão por uma caminhada dialógica.

Agradeço a minha amiga irmã Amanda Gomes por sempre estar disposta a colocar um sorriso num rosto preocupado.

Agradeço a Equipe Fantástica Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS Mossoró/RN) pelo apoio e pelas conversas e por voar sempre mais alto comigo, sempre acreditando que o estudante surdo é capaz de ir “ao infinito e além”.

Agradeço aos estudantes surdos da rede estadual por instigarem-me a cada dia ser um profissional melhor.

Agradeço aos estudantes do núcleo de capacitação do CAS Mossoró/RN por alegrarem meu dia e pelas pertinentes trocas ao longo da jornada.

Agradeço a doutora Ana Lúcia Aguiar, por sua paciência e presteza em ajudar-me, pelas suas orientações e parcerias diárias, pelas brilhantes considerações feita ao longo da minha jornada acadêmica, e por me proporcionar momentos de aprendizagem dentro e fora da academia.

Agradeço à professora Maria Cândida Soares Del-Masso pela parceria, incentivo, paciência, pelas trocas de experiência e por me proporcionar momentos de amadurecimento acadêmico, pela caminhada dialógica, amorosa e cheia de humor que me permitiu adquirir vários pares de óculos.

Agradeço ao Renan, pelas conversas, pelo ombro amigo e pelas muitas risadas ao longo da jornada.

Agradeço à Raquel, por ter sido uma mãezona nessa caminhada, sempre preocupada e sabiamente cuidando de nós, mesmo a distância.

Agradeço a Michelle pelo aprendizado, pelas constantes trocas e por compartilhar comigo sua vasta experiência em educação especial.

Agradeço à Isis, por trazer sempre conhecimentos novos a este pesquisador e ampliar meus horizontes sobre o processo comunicacional.

Agradeço à Bianca, pela singeleza e por sempre conseguir nos acalmar com seu jeito meigo e carinhoso, sempre nos ajudando a respirar fundo mesmo quando parece que falta oxigênio.

Agradeço à Gisele, pelas boas risadas, pela prontidão e gentileza, sempre disposta a nos ajudar no que for possível.

Agradeço às amigas Rosy e Daniela, pela parceria, incentivo acadêmico, por topar as mais diversas aventuras acadêmicas, muito obrigado por estarem na mesma “ala do hospício” comigo, admiro muito o compromisso que vocês têm demonstrado ao longo desses dois anos com a comunidade surda. Levarei vocês para sempre em meu coração e na minha memória, sempre lembrando dos momentos que passamos e das boas risadas que demos.

Agradeço a Anna Rafaela, pela parceria, pelas conversas, pelas trocas cotidianas e pelo apoio emocional nessa jornada.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI.

Agradeço à turma do PROFEI UNESP, por me proporcionar momentos de crescimento pessoal e profissional.

Agradeço à doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira, presença constante na produção desta pesquisa e que, com paciência, apontou-me para o melhor caminho a ser percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, nunca permitindo que perdesse o foco no que é verdadeiramente importante nessa jornada. Pela confiança e pelo excepcional apoio, paciência e sabedoria ao me guiar na construção deste trabalho e por ter me auxiliado da melhor forma possível durante estes dois anos.

Agradeço às professoras Vera Martiniak e Claudia Mosca pela disponibilidade de participarem enquanto suplentes da banca deste aprendiz.

As queridas professoras que me deram o privilégio de as terem como participantes da banca de qualificação e de defesa, o meu obrigado pelo apoio e ajuda no sentido de aquilatar a escrita desta dissertação com zelo.

Agradeço ao doutor Fabio Arlindo Silva por seus grandes ensinamentos, tanto relacionados aos conteúdos, quanto à postura, seriedade e comprometimento que precisamos ter frente a essa nobre arte de ensinar, pela paciência de Jó com este aprendiz e por sempre ser um vento constante em minhas asas, me fazendo ir além do que imaginava.

Agradeço aos meus orientadores, Anna e Fábio, por estarem sempre presente com palavras de incentivo, força, carinho e, acima de tudo, respeito pela minha escrita. Conduzindo-me na escrita deste trabalho, no processo de construção intelectual e na formação continuada dando-me oportunidade de viajar nas asas do conhecimento e na busca pela produção com determinação e zelo, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Meus sinceros agradecimentos, os ensinamentos levarei para além da escrita.

Agradeço à Universidade Estadual Paulista (Unesp) por possibilitar meu processo de aculturação, regado a muitas aprendizagens, amizades e companheirismo.

Agradeço aos professores do PROFEI, tanto aqueles da UNESP quanto aqueles das universidades que compõem a rede, na pessoa da Profa. Dra. Vera Martiniak, que muito contribuíram para a minha formação enquanto arquiteto do cognitivo. Cada disciplina cursada era um presente recheado de aprendizagens e novos conhecimentos.

Agradeço aos servidores da UNESP, na pessoa da Ana Coimbra, que sempre me atenderam com presteza e gentileza no coração, sempre buscando apresentar as informações da melhor maneira possível.

Agradeço ao professor Klaus Schlünzen Junior pelo alto nível do mestrado ofertado, proporcionando formação sólida e ampla, bem como pela parceria, auxílios e troca de informações durante essa jornada.

Meus agradecimentos a todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS) e, em especial, às suas líderes, a Professora Anna e a Professora Cândida, e ao secretário Antonio Netto Junior pelos momentos valiosos de reflexões, troca de conhecimentos e trabalhos desenvolvidos.

Agradeço ao Antonio Netto Júnior pela paciência, gentileza e prontidão em ajudar esse pesquisador nas inúmeras dúvidas sobre as Normas Brasileiras Regulamentadoras (NBR) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Agradeço a todos os pesquisadores que validaram meus instrumentos de pesquisa, por ajudar-me a ver possibilidades infinitas e um universo finito.

Agradeço a todos os colegas professores intérpretes e gestores da rede estadual de educação que, de alguma maneira, contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço à Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP) na pessoa de sua subcoordenadora Maria do Carmo, pela prontidão e gentileza ao passar as informações e pela escuta atenciosa.

Agradeço à 12ª Diretoria Regional de Ensino (DIREC) na pessoa do seu diretor Jadson Amâncio por me dar condições de realizar a pesquisa na rede.

Agradeço a gestão das escolas Dr. Lavoisier Maia e CEJA, por gentilmente proporcionar que novos conhecimentos fossem gerados.

Agradeço à comunidade surda do Rio Grande do Norte por ajudar-me na pesquisa.

Agradeço aos Tradutores e Intérpretes de Libras do Rio Grande do Norte pela parceria.

Agradeço a todos os sujeitos da pesquisa que foram valorosos na construção deste documento final.

Agradeço aos invisíveis sociais, que instigam cada dia a curiosidade deste pesquisador.

Os limites destas páginas não me permitem agradecer a todos. São tantos amigos, perto e longe, apoiando-me nesta jornada além do Bojador. Para todos vocês que guardo em minha memória ao cruzar o “Bojador”, minha eterna gratidão!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

[...] o fato de utilizar o termo ‘professor-intérprete’ por uma questão organizacional, torna a função desse profissional bastante complexa, pois além de ser intérprete, ele é professor (QUADROS, 2004, p. 153).

OLIVEIRA NETO, Artur Maciel de. **Práticas Inclusivas**: análise da formação e atuação do professor intérprete de Libras. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

RESUMO

A efetivação do direito à permanência na escola dos estudantes surdos sinalizantes e a equidade do ensino tornou-se possível, principalmente, com a presença de um novo ator no cotidiano escolar, sujeito este que denominamos, no estado do Rio Grande do Norte, como professor tradutor/intérprete de Libras (PTILS), o qual frequentemente circula entre o campo da tradução e o campo pedagógico. Nesse cenário de atuação compartilhada com o professor regente, que não se restringe apenas à uma tradução linguística, se localiza um debate acadêmico-conceitual sobre o papel que o professor intérprete desempenha no sistema educacional. O debate sobre o papel do professor associado ao intérprete de Libras norteou alguns questionamentos, dentre eles a problemática da pesquisa, que foi: qual a percepção que os professores intérpretes de Libras têm sobre a prática docente realizada com estudantes surdos da rede estadual de ensino do RN? Assim, essa pesquisa teve como objetivo identificar a percepção dos professores intérpretes de Libras sobre a prática docente realizada com estudantes surdos da rede estadual de ensino do RN visando conhecer as ações didáticas e as práticas pedagógicas realizadas. A pesquisa teve como foco a Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Norte, com lócus na 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura, por ter em seu quadro funcional o profissional professor intérprete de Libras há seis anos. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras intérpretes de Libras, uma PTILS que atua na turma do 9º ano do Ensino Fundamental e uma PTILS que atua na turma da 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos. Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada realizada via aplicativo do *Google Meet* e analisados com base na análise do conteúdo de Bardin. Os resultados indicam, a partir da revisão da literatura, os seguintes aspectos: o desenvolvimento da legislação que norteia e regulamenta a educação especial; e o papel do professor intérprete de Libras. No entanto, identifica-se que o referencial analisado aponta para a necessidade de se legislar sobre o perfil e as atribuições do PTILS. Observa-se que existe a necessidade de organização escolar para que se possa proporcionar momentos de planejamento conjunto entre professor regente e o PTILS. A partir da análise dos conteúdos das entrevistas emergiram quatro grandes subcategorias, a saber: a importância da qualificação profissional, mediação linguística entre os pares, possibilidades do registro de atividades e a utilização da metodologia visual no ensino remoto. Após a análise das subcategorias elencadas, verificamos que o aprendizado dos estudantes surdos ocorria por meio da mediação linguística realizada pelas professoras intérpretes, esse processo de mediação permitiu que os estudantes tivessem acesso às significações do mundo. Após análise dos dados foi possível sugerir a proposta de um Curso de Formação para os Professores Intérpretes de Libras, em formato autoinstrucional, no qual os docentes poderão aperfeiçoar seus conhecimentos sobre a Libras e sobre conceitos pertinentes à comunidade surda, além de bidocência, projeto político pedagógico, plano de aula, entre outros, em publicação anexada a este trabalho. Desta forma, entendemos que é preciso reorganização escolar para que os professores possam atuar em sistema colaborativo, formação aos PTILS pela rede estadual e o estabelecimento de cultura de ensino colaborativo, lacunas apontadas pelas participantes ao elencarem as maiores dificuldades enfrentadas no cotidiano.

Palavras-chave: Formação docente. Libras. Ensino colaborativo.

OLIVEIRA NETO, Artur Maciel de. **Inclusive Practices**: analysis of the training and performance of the Libras interpreter teacher. Advisor: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2022. 105 f. Dissertation (Professional Master's in Inclusive Education – PROFEI) – Faculty of Sciences and Technologies, São Paulo State University, Presidente Prudente, 2022.

ABSTRACT

The realization of the right to remain in school for deaf signers and the equity of teaching became possible, mainly, with the presence of a new actor in the school routine, a subject that we call, in the state of Rio Grande do Norte, as a teacher. Libras translator/interpreter (PTILS), which frequently circulates between the field of translation and the pedagogical field. In this scenario of shared action with the regent teacher, which is not restricted to a linguistic translation, there is an academic-conceptual debate about the role that the interpreter teacher plays in the educational system. The debate on the role of the teacher associated with the Libras interpreter guided some questions, among them the research problem, which was: what is the perception that teachers interpreting Libras have about the teaching practice carried out with deaf students from the state education network of the RN? Thus, this research aimed to identify the perception of teachers interpreting Libras about the teaching practice carried out with deaf students from the state education network of RN, aiming to know the didactic actions and pedagogical practices carried out. The research focused on the State Education Network in the state of Rio Grande do Norte, with a locus in the 12th Regional Directorate of Education and Culture, for having in its staff the professional Libras interpreter teacher for six years. The research subjects were two teachers interpreting Libras, a PTILS who works in the 9th grade class of Elementary School and a PTILS who works in the 2nd stage of Youth and Adult Education. Data were collected through a semi-structured interview conducted via the Google Meet application and analyzed based on Bardin's content analysis. The results indicate, from the literature review, the following aspects: the development of legislation that guides and regulates special education and; the role of the Libras interpreter teacher. However, it is identified that the analyzed reference points to the need to legislate on the profile and attributions of the PTILS. It is observed that there is a need for a school organization so that it can provide moments of joint planning between the regent teacher and the PTILS. From the analysis of the contents of the interviews, four major subcategories emerged, namely: the importance of professional qualification, linguistic mediation between peers, possibilities for recording activities and the use of visual methodology in remote teaching. After analyzing the subcategories listed, we found that the learning of deaf students occurred through linguistic mediation carried out by the interpreter teachers, this mediation process allowed students to have access to the meanings of the world. After analyzing the data, it was possible to suggest the proposal of a Training Course for Teachers Interpreters of Libras, in a self-instructional format, in which teachers will be able to improve their knowledge about Libras and about concepts relevant to the deaf community, in addition to bidocence, project pedagogical policy, lesson plan, among others. In this way, we understand that a school reorganization is necessary so that teachers can work in a collaborative system, training the PTILS by the state network and the establishment of a collaborative teaching culture, gaps pointed out by the participants when listing the greatest difficulties faced in everyday life.

Keywords: Teacher training. Libras. Collaborative teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Terminologias para a identidade do profissional em LIBRAS	44
Quadro 2 – Caracterização dos professores referente aos aspectos de formação e tempo de exercício da profissão	57
Quadro 3 – Tratamento das Informações – Entrevistas	62
Quadro 4 – Tratamento das Informações – Entrevistas	62

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 – Passos da análise do conteúdo	61
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ART.	Artigo
ASMOR	Associação de Surdos de Mossoró e Região
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAS	Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEAIPD	Comissão Estadual do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEESP	Coordenação de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
DAIN	Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GAB	Gabinete
IE	Intérprete de Libras Educacional
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NBR	Norma Brasileira Regulamentadora
NEESP	Núcleo Estadual de Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência

PE	Pernambuco
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
PROLIBRAS	Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
PTILS	Professor Tradutor Intérprete de Libras
RN	Rio Grande do Norte
SEEC/SUESP	Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer/Subcoordenadoria de Educação Especial
SEARH	Secretaria de Estado da Administração e dos Recursos Humanos
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SIGEDUC	Sistema Integrado de Gestão da Educação
SP	São Paulo
SUESP	Subcoordenadoria de Educação Especial
SUVAG	Centro de Saúde Auditiva
TDIC	Tecnologias digitais de comunicação e informação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILSP	Tradutores Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 OBJETIVO	23
2 INCLUSÃO ESCOLAR	24
2.1 PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO NORTE	29
2.2 A LIBRAS, O TRADUTOR E O PROFESSOR INTÉRPRETE DE LIBRAS	36
2.2.1 A formação do professor intérprete de Libras	42
2.3 O PAPEL DO PROFESSOR INTÉRPRETE DE LIBRAS NAS ESCOLAS	45
3 PERCURSO METODOLÓGICO	55
3.1 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	55
3.2 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO	57
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS.....	59
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	60
3.5 ASPECTOS ÉTICOS	64
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
4.1 CATEGORIA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....	65
4.1.1 A importância da qualificação profissional	66
4.2 CATEGORIA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	72
4.2.1 Mediação linguística entre os pares	73
4.2.2 Possibilidades do registro de atividades	76
4.2.3 Utilização da metodologia visual no ensino remoto	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	101
APÊNDICES	102
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	103

APÊNDICE B – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	104
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA – ROTEIRO DE ENTREVISTA	105

APRESENTAÇÃO

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei [...] (A ESTRADA, 1998).

Na contemporaneidade, cada vez mais, a escola tem se consolidado como espaço sociocultural aberto às diferenças e ao trabalho com e na diversidade, como uma riqueza constitutiva da condição humana. O reconhecimento de rotas de desenvolvimento que respeitem a unicidade de cada um, a forma de ser e se manifestar, trazem como implicação a defesa dos princípios inclusivos, o reconhecimento e o respeito ao direito de cada um na expressão de seu saber e de sua forma de aprender. Nesse sentido, Martins (2008) aponta que a garantia de uma educação de qualidade e equitativa para todos implica, acima de tudo, no reconhecimento das diferenças como patrimônio histórico da humanidade.

Uma forma de expressar este reconhecimento se efetua pelo resgate dos valores culturais, os quais fortalecem a identidade individual e coletiva, bem como o respeito ao ato de aprender e de construir.

No campo da educação, a minha trajetória de vida acadêmica e profissional, em especial na educação de surdos, me possibilitou a escolha do tema de investigação deste trabalho, atrelada ao reconhecimento dessas diferenças apontadas anteriormente. Em 2001, ao ver jovens e adultos surdos na Igreja Batista em que comungava, comecei a perceber que a língua de sinais aguçava a minha percepção, trazendo-me encantamento ao vê-los sinalizando, conversando e se divertindo ao utilizar o que no dia 24 de abril de 2002 seria oficializada como Língua Brasileira de Sinais, a Libras. Como era possível não conhecer essa forma de comunicação e deixá-los à margem, fechados, conversando somente entre eles mesmos?

Após um tempo acompanhando as interpretações litúrgicas, as apresentações do coral de surdos e os momentos de estudos na classe dominical, tive a oportunidade de aprender a língua junto à comunidade surda, o que me fez, não só reconhecer as diferenças, mas, também, vivenciá-las e passar a valorizá-las ainda mais.

Os surdos eram os professores do cotidiano que me ensinavam a Libras em sua plenitude e os costumes da comunidade surda, que não eram aprendidos nos cursos daquela época. Dessa forma, como muitos profissionais tradutores e intérpretes, fui galgando experiências de vida e depois profissional, ao apoiar a comunidade surda em situações diversas.

Depois do processo inicial da aprendizagem da Libras vieram as amizades, as saídas, os passeios e as visitas a vários lugares. Um mergulho no universo dos surdos e da Libras, que estava apenas começando. No entanto, ainda me causava muito estranhamento estar entretido nas conversas dentro do ônibus e nas ruas com um enorme grupo de amigos surdos e subitamente ouvir “Tadinho, é tão bonito, pena que não fala”, “Tadinho, tão jovem!”, “Bichinho, não escuta!”, uma espécie de “pena social”, atribuída tão naturalmente às pessoas com deficiência em geral. Nessa seara, concordo com Dorziat (2013, p. 29), quando diz que “[...] só através do reconhecimento dessas diferenças, há chance de se promover uma igualdade de condições de vida entre surdos e ouvintes” e a melhor maneira de reconhecer um determinado processo é vivenciá-lo, como o fiz.

Os momentos de passeios e de comunhão na igreja me impulsionaram a compartilhar com eles as falas dos ouvintes. Dessa forma, inaugurou-se, de maneira espontânea e informal, a minha atuação como Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, o TILSP.

Em 2003, junto à Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes/PE, surgiu a oportunidade de auxiliar no movimento pró-inclusão que o município vivenciava naquele momento. Foram várias formações com o objetivo de sensibilizar professores e gestores a aprenderem a Libras e utilizarem estratégias metodológicas diferenciadas para atender os estudantes surdos que migravam das classes especiais para as salas de aulas comuns.

Em 2004, iniciei a atividade profissional formal como intérprete de Libras educacional junto a uma aluna no 1º ano do Ensino Médio (EM) de uma escola privada, com o salário custeado pela mãe da aluna surda. Não havia contrato firmado com a instituição de ensino, nem carteira assinada e muito menos um piso salarial estabelecido. A profissão não tinha sido regulamentada e tudo era acordado informalmente, sem nenhum tipo de vínculo empregatício ou comprovação de experiência profissional. Como consequência, interessei-me e me inscrevi no vestibular para o curso de Letras, na Universidade de Pernambuco (UPE), confirmando, assim, o que Sales (2014, p. 71) aponta sobre os ingressantes que é “[...] o aumento de sujeitos que possuem formação inicial direcionada à área em que atuam – voltados aos processos formativos de pessoas surdas”, haja vista que queria obter conhecimentos no campo linguístico para auxiliar na educação de surdos, pois durante o período de convivência nas comunidades surdas percebi a dificuldade que os sujeitos surdos tinham em relação a Língua Portuguesa.

Em 2005, junto à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), procurei me capacitar formalmente. Fiz diversos cursos de Libras, pela FENEIS, pela Prefeitura da cidade do Recife, pelo governo do estado de Pernambuco, pelas universidades públicas.

Em 2006, comecei a atuar como intérprete de Libras educacional na rede pública de ensino, no turno matutino fazia a mediação linguística no Ensino Fundamental I e no vespertino no Ensino Médio. Nesta época iniciei algumas pesquisas sobre o processo de alfabetização e letramento do estudante surdo em classes de alfabetização, pesquisas essas coordenadas pela doutora Marlene Burégio Freitas, doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e líder do grupo de Pesquisa “A Cultura da Infância nas Políticas e Práticas Pedagógicas na Educação infantil” com foco na didática, avaliação e formação de professores da educação infantil, que culminaram em um documento norteador para a Prefeitura do Recife.

Somente em 2008 foi que prestei exame na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) obtendo o certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS). Apesar da experiência como tradutor intérprete de Libras, a minha primeira experiência como professor só ocorreu em 2008, enquanto cursava o curso de licenciatura em Letras, com uma turma de Ensino Médio, lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. O campo da docência era um universo novo e ser professor ouvinte em uma turma com cinco estudantes surdos inclusos sem intérprete de Libras foi inusitado e instigante.

Lecionar a disciplina de Língua Inglesa Moderna em uma turma do 1º ano do EM com 25 estudantes ouvintes e cinco estudantes surdos foi um verdadeiro desafio, pois precisei buscar estratégias diversas que contemplassem todos os estudantes da sala, muitas vezes entrando em debate com a coordenação pedagógica por estar “atrasado com o livro didático”, porém, através das estratégias diversificadas usadas em sala de aula, todos os estudantes conseguiram compreender os conteúdos explicados e fazerem uso deles na prática cotidiana.

Em 2014, participei de concurso para Tradutor Intérprete de Libras na Prefeitura de Mossoró/RN, sendo aprovado, e, dois anos depois, em 2016, fui aprovado no concurso para professor intérprete de Libras na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (RN), abrindo novas perspectivas de atuação.

Já na rede estadual de ensino do RN, fui lotado no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS Mossoró/RN), no núcleo de capacitação e no Atendimento Educacional Especializado. Assim, em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foi possível atuar em outra perspectiva, a de formação de professores, atuando na formação continuada de profissionais da educação que atuam com estudantes surdos na região do Alto Oeste Potiguar, além de motivar os estudantes surdos do CAS Mossoró/RN a apresentarem trabalhos no congresso internacional do INES.

No Congresso Internacional do INES em 2019, apresentamos um trabalho intitulado “Jogos bilíngues como ferramenta didática para a prática do ensino de Língua Inglesa na modalidade escrita para surdos” em parceria com a doutora Ana Lúcia Oliveira Aguiar e Lucivanda Braga Lima. Vindo a ser premiado pela originalidade e importância do tema na esfera educacional.

Em 2020, me deparei com o maior desafio acadêmico, tentar o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Impulsionado pela vontade de continuar pesquisando sobre a educação de surdos e ávido em verificar a percepção dos professores intérpretes de Libras sobre a prática docente realizada com estudantes surdos, optei por encarar o processo seletivo e assim iniciei o mestrado em 2020, no PROFEI/UNESP, tendo, como objetivo, identificar a percepção dos professores intérpretes de Libras sobre a prática docente realizada com estudantes surdos da rede estadual de ensino do RN visando conhecer as ações didáticas e as práticas pedagógicas realizadas. A pesquisa teve como foco a Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Norte, com lócus na 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), que atuam no município de Mossoró/RN. Especificamente, como objeto de investigação, uma Professora Tradutor Intérprete de Libras (PTILS) que atua na turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola e uma PTILS que atua na turma da 2ª etapa¹ da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O cargo de PTILS é pioneiro em concursos públicos no RN e os PTILS conquistaram espaço, nos últimos cinco anos, no serviço público potiguar através de processos seletivos para atuarem em escolas de ensino regular. O interesse por acompanhar o trabalho dos PTILS originou-se da experiência profissional e de vida do pesquisador que exerce o cargo na rede pesquisada, já contada aqui neste texto, e, também, pela quantidade ínfima de trabalhos sobre o professor intérprete no período de 2010 a 2020.

¹ “[...] Art. 9º A Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por instituição pública ou privada, é oferecida em uma ou mais das seguintes etapas da educação básica: b) segundo segmento, estruturado com duração mínima de 1.600 (mil e seiscentas) horas, exigida do aluno, para o início, a idade mínima de 15 (quinze) anos; III – ensino médio, estruturado com duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, exigida do aluno, para o início, a idade mínima de 18 (dezoito) anos”. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016c).

1 INTRODUÇÃO

Questionar o conhecimento, a prática educativa presente no cotidiano das escolas, desumana, muitas vezes, para professores e para alunos, é o desafio da educação (OLIVEIRA, 2002, p. 19).

Quando abordamos as questões referentes ao campo da educação de surdos percebemos que muitos modelos de educação são vislumbrados dentro de perspectivas de políticas públicas diversas. A Educação Especial, a Educação Inclusiva e a Educação Bilíngue são os modelos educacionais mais recorrentes no campo da educação de surdos. Neste trabalho não abordaremos a questão da Educação Bilíngue de surdos, pois esta não existe no estado do Rio Grande do Norte.

A política de educação especial segundo Bueno (2004), vem ao encontro de um esforço da sociedade moderna para integrar os indivíduos na sociedade. Esforço esse traduzido nas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, a qual estabelece a educação especial como uma:

Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 39).

Conforme consta das referidas Diretrizes nacionais (BRASIL, 2001), a Educação Especial é entendida como modalidade transversal que perpassa todos os níveis de educação escolar, ou seja, abrange todas as modalidades e níveis de ensino assegurado por lei. A Educação Inclusiva conforme Kassar (2011), distingue-se da educação especial por não ser caracterizada como modalidade, mas, sim, como procedimento metodológico dentro da educação básica. Monteiro (2004) complementa pontuando que a educação inclusiva diz respeito ao direito à educação e deve basear-se em princípios como: a preservação da dignidade humana, a busca de identidade e o exercício da cidadania.

No contexto da educação especial e inclusiva surge a figura do professor tradutor intérprete de Libras (PTILS) que, segundo Silva (2019), tem a função de viabilizar a comunicação entre o professor regente e os estudantes surdos. Sua função é interpretar por meio da Libras as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas em sala de aula, podendo

atuar em qualquer nível ou modalidade de ensino, na educação básica ou no ensino superior. Autores como Lacerda (2010) e Silva (2016), pontuam que este profissional tem corresponsabilidade no aprendizado do estudante surdo, sendo a ponte que permite o acesso linguístico e promove a equidade no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo.

No estado do Rio Grande do Norte a figura do PTILS é introduzida no sistema educacional em julho de 2017, sendo a 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), a primeira regional a receber este profissional em suas escolas. Embora o estado do RN denomine estes profissionais de professores, destaca-se em suas atribuições a função técnica de interpretar, pois para a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer/Subcoordenadoria de Educação Especial (SEEC/SUESP) este profissional é responsável pela mediação interacional entre professor ouvinte e estudante surdo e entre estudantes ouvintes e estudante surdo em contextos de ensino formal em salas de aula chamadas inclusivas (SILVEIRA, 2022).

Diante da realidade vivenciada no estado do RN, nesta pesquisa discorreremos sobre a formação e a atuação do tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no âmbito educacional, no estado do Rio Grande do Norte, como profissional integrante de um processo recente. Buscamos identificar algumas das problemáticas existentes em relação à atuação do PTILS nas escolas e sobre sua formação inicial e continuada.

Oliveira Neto, Oliveira e Silva (2021) apontam em sua pesquisa que, no período de 2010 a 2020, foram produzidos nove estudos dentro da temática do professor intérprete de Libras, sendo dois estudos na área de formação e sete sobre a atuação desse profissional. Estas pesquisas demonstram que a atuação do professor intérprete de Libras é controversa, tendo em vista a legislação vigente e as orientações pedagógicas recebidas. Por outro lado, as pesquisas produzidas na última década confirmam que a relação de bidocência estabelecida entre o professor regente e o professor intérprete de Libras fortalece a educação do estudante surdo. A pesquisa científica contribui para as reflexões sobre o PTILS e sua atuação na educação de surdos.

Sob essa perspectiva, este trabalho está estruturado em quatro partes: Marco teórico, marco metodológico, análise de resultados e conclusões, respectivamente.

A primeira parte apresenta o campo teórico, que se divide em dois tópicos. No primeiro ponto, fazemos um debate sobre a inclusão escolar no Brasil e traçamos um percurso sobre a Educação Especial no Rio Grande do Norte com foco na educação de surdos, com o objetivo de compreender como o percurso histórico da educação especial auxiliou no processo formativo dos professores intérpretes de Libras. O segundo tópico trabalha questões como a Libras, a

formação e a atuação dos professores intérpretes de Libras na rede estadual de ensino. Esta discussão teórica visa suscitar um debate sobre quem é o professor intérprete de Libras e se sua atuação condiz tanto com o imposto na legislação quanto com a necessidade do estudante surdo.

A segunda parte do trabalho é destinada ao marco metodológico, cujo objetivo é justificar a investigação, apresentar o campo e os participantes da pesquisa, elaboração do instrumento, instrumentos e procedimentos da coleta de dados, análise dos dados, aspectos éticos, assim como é feita a contextualização do local investigado. O desenho metodológico possibilita maior compreensão da investigação. Para tanto, faz-se importante apresentar alguns conceitos que foram considerados para o processo de levantamento e organização de dados para posterior interpretação. Esta é uma investigação fundamentada no paradigma qualitativo e um estudo descritivo.

Por fim, a nossa conclusão aponta que o PTILS participa das atividades, procurando dar acesso aos conhecimentos e isso se faz com tradução, mas também com didática, com suporte pedagógico. Esta pesquisa, somada à sua investigação teórico-metodológica, teve como objetivo identificar a percepção dos professores intérpretes de Libras sobre a prática docente realizada com estudantes surdos da rede estadual de ensino do RN visando conhecer as ações didáticas e as práticas pedagógicas realizadas. Pois, conforme pontuado por Silva e Oliveira (2016), a formação para intérpretes que optam em atuar na área educacional deve tratar, além das questões da fluência da Língua de Sinais, buscar compreender aspectos que dizem respeito à função da escola, bem como o papel da mediação pedagógica no processo de apropriação de conhecimentos do estudante surdo.

1.1 OBJETIVO

Neste contexto, o presente trabalho teve como objetivo identificar a percepção dos professores intérpretes de Libras sobre a prática docente realizada com estudantes surdos da rede estadual de ensino do RN visando conhecer as ações didáticas e as práticas pedagógicas realizadas.

Considerando os dados obtidos, elaboramos como Produto Educacional um Curso de Formação Continuada para os professores intérpretes da rede estadual de ensino, que objetivou desenvolver habilidades técnicas da área da tradução e interpretação, no contexto educacional e didático metodológico, no uso dos recursos midiáticos e tecnológicos, pertinentes às estratégias e teorias envolvendo questões linguísticas – Libras e Língua Portuguesa, para as pessoas surdas.

2 INCLUSÃO ESCOLAR

[...] percebemos que alguns optam por ensinar sem competência de vida, sem conhecer, sem aproximação. Essa dimensão implica em formação, implica em teoria desde que esteja molhada pela prática (AGUIAR; FREITAS; RAMOS, 2021, p. 59).

O sistema educacional brasileiro historicamente foi se estruturando para atender a ordem socioeconômica vigente, o que pode ser observado quando, no período agrário brasileiro², surge a preocupação educacional com algumas deficiências, como os cegos e surdos (ANACHE, 1994). Nesse período, não existia política pública eficaz de acesso universal à educação, permanecendo, conforme Anache (1994) pontua, a concepção de “políticas especiais” para se referir a temática da educação de estudantes com deficiência.

A história da educação de surdos, assim como das outras áreas das deficiências, é marcada por estigmas e preconceitos. Nos séculos XVIII e meados do século XIX, os sujeitos surdos eram considerados intelectualmente inferiores e ineducáveis, pelo fato de não conseguirem verbalizar seus pensamentos e isto os levou, muitas vezes, a serem encaminhados para instituições especializadas. De acordo com Aranha (1995), vivia-se o período da institucionalização, somente com o surgimento da teoria do desenvolvimento por meio da estimulação, no século XIX, percebe-se maior responsabilidade do poder público acerca das pessoas com deficiência.

No Brasil, a educação de surdos teve início, formalmente, a partir de um convite realizado pelo Imperador D. Pedro II ao professor surdo Eduard Huet, em 1857. Segundo Sá (2002), este convite tinha como objetivo a fundação da primeira escola brasileira para pessoas surdas, sediada na capital do império e nomeada como “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”. Após a Lei nº 3.198/1957 (BRASIL, 1957), o instituto passa a ser denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Após a partida de Huet, foi nomeado para o cargo de diretor geral do instituto o Dr. Manoel de Magalhães Couto em 1862, Moura (2000) aponta que no projeto apresentado por Couto não havia nenhuma indicação do trabalho com a Leitura Orofacial ou do treino da fala, nem da Língua de Sinais. Em 1868 o governo brasileiro faz uma inspeção no Instituto e descobre que este estava servindo apenas como um asilo para os surdos, sem nenhuma finalidade educativa.

² “Projeto de lei apresentado pelo Deputado Federal Cornélio Ferreira França à Assembleia em 1835, cujo objetivo era oferecer ensino das primeiras letras para cegos e surdos-mudos, na capital do Império e nas capitais das províncias” (ANACHE, 1994, p. 15).

Após a demissão do Dr. Manoel Couto, assume a direção do instituto o Dr. Tobias Leite, que estabelece como diretriz educacional o ensino da “língua articulada e da leitura sobre os lábios”. Dessa forma, Moura (2000, p. 45) comenta que o trabalho desenvolvido por Huet permaneceu apenas enquanto ele estava no comando do Instituto. Os sucessores de Huet não deram continuidade para implementação da língua de sinais, baseando o sistema de ensino do instituto na “língua articulada e da leitura sobre os lábios”.

Atualmente, o INES tem como finalidade principal a promoção e o desenvolvimento dos conhecimentos acerca das temáticas envolvendo a surdez, além de garantir que as pessoas surdas tenham o direito de se desenvolver e possam se socializar. Com os avanços nas pesquisas, constatou-se a capacidade intelectual dos surdos, surgindo assim diversas metodologias e adaptações às formas de ensino.

Diversos autores, tais como Encrevé (2008); Sacks (2010); Quadros (2011, 2014); Vieira e Molina (2018); Ramos e Hayashi (2019), entre outros, têm discutido a cultura e a identidade surda, a educação de surdos, a língua de sinais e as questões da surdez na atualidade.

Para Encrevé (2008), após o Congresso de Milão, as políticas públicas de educação de surdos são reformuladas a fim de assegurar a aplicação do método oral “puro”, e proibir gradativamente a língua de sinais. Encrevé (2008, p. 45), ao analisar a situação da educação de surdos na França comenta que “[...] ao proscriver a língua de sinais, eles queriam oferecer aos surdos uma igualdade de meios com todos os outros franceses, a fim de permitir que eles se aproximassem o máximo possível do padrão ouvinte-falante”. Contudo, essa reforma educacional institucionalizou a inferiorização do estudante surdo, pois eles não conseguiam alcançar os padrões ouvintistas propostos.

Na contramão dos conceitos defendidos no Congresso de Milão, Sacks (2010) defende o direito da pessoa surda de se comunicar em língua de sinais, pois, para o autor, a língua de sinais é a língua natural do sujeito surdo, sendo pautada na dimensão espacial, com estruturas semântica, sintática e gramatical completas, apesar de essencialmente distintas das línguas escritas e faladas. Sacks (2010) afirma que o debate sobre a língua de sinais na escola é fundamental para que os profissionais reflitam sobre o processo de aprendizagem do estudante surdo, sobre a língua e a história do surdo.

Vieira e Molina (2018) ao analisarem a educação de surdos e a implicação das abordagens de ensino nos diferentes períodos, apontam que não se pode construir um “[...] continuum linear e sequencial, mas uma existência diluída e difundida em graus diferenciados nos diversos períodos históricos. A divisão didática das três grandes abordagens não pode comprometer a compreensão deste objeto, tornando-a simplista” (VIEIRA; MOLINA, 2018, p.

1). As diferentes filosofias utilizadas na educação de surdos ao longo dos séculos trouxeram impactos que são observados no processo de escolarização do estudante surdo. Os autores ainda salientam que embora algumas filosofias tenham seu lugar no século XIX, elas continuam presentes de forma efetiva em “[...] sala de aula e nas práticas pedagógicas, na relação professor-aluno e na representação social que ainda se tem do estudante surdo no espaço escolar” (VIEIRA; MOLINA, 2018, p. 3). Embora a legislação e os referidos teóricos citados concordem que a abordagem que impactará de forma positiva na escolarização dos estudantes surdos é o bilinguismo, pesquisas de Ramos e Hayashi (2019) e Oliveira Neto, Silva e Oliveira (2021) apontam que as práticas implementadas até o momento embora denominadas de práticas bilíngues, estão impregnadas dos conceitos da filosofia oralista e do método de comunicação total.

Somente em 1988 com a promulgação da Constituição Federal é que mudanças mais significativas começaram a ocorrer no sistema de ensino, mudanças essas motivadas pelos artigos 206 da Constituição (BRASIL, 1988) e o artigo 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretriz e Bases, a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), os quais reforçam a obrigatoriedade dos pais matriculem os filhos na rede regular de ensino. Contudo, somente a partir de 2008 tem-se a inclusão regulamentada, acabando com interpretações deturpadas das leis existentes até então. Figueredo (2010) aponta que com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva as escolas precisaram incluir os estudantes nas salas comuns e não mais nas salas especiais, rompendo assim com as práticas de segregação.

Após séculos de lutas em busca da concretização dos direitos pétreos, as políticas públicas voltam-se às pessoas com deficiência na tentativa de ofertar educação inclusiva. Para Quadros (2014) e Lacerda (2017), é pujante as discussões sobre a inclusão escolar, a escola bilíngue para surdos, o papel do professor no processo de ensino e a educação inclusiva na sociedade do século XXI.

Os estudos de Quadros (2011, 2014) apontam que a educação bilíngue de surdos necessita da presença de professores bilíngues. Logo, para que o professor possa ensinar uma segunda língua, a língua portuguesa na modalidade escrita, faz-se necessário a existência de uma primeira língua, a Libras. Quadros (2014, p. 13) ressalta ainda que “[...] não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato atendendo-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda”, logo cabe a escola

buscar alternativas para garantir que a criança tenha acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais e que aprenda a língua portuguesa na sua modalidade escrita.

No entanto, ao mesmo tempo em que os autores consideram que no período atual houve um avanço nas políticas públicas e no debate das teorias de educação de surdos, reconhecem que há ainda algumas lacunas que necessitam ser preenchidas e pontos que precisam ser explorados e ou aprofundados nesse âmbito.

Dentre as lacunas existentes, destacamos a questão do ensino de forma bilíngue para estudantes surdos sinalizantes. Essa lacuna apresenta grande desafio no processo de letramento do estudante, pois, para que essa lacuna seja sanada, outras lacunas como a falta de professores intérpretes de Libras, o não uso da metodologia visual, a falta de adequação curricular, o não reconhecimento da Libras como língua de instrução do estudante surdo sinalizante, entre outros, precisam ser analisadas e solucionadas. Lacunas essas que, segundo Silva (2021, p. 4), buscam ser sanadas através do reforço “[...] do direito de se possuir uma língua específica e o direito de receber educação por meio da língua de sinais”. Assim, surge a filosofia do bilinguismo para surdos, institucionaliza no Brasil através da Lei nº 14.191, de 2021 (BRASIL, 2021), que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) aplicada em poucas unidades federativas brasileiras.

Estas e outras discussões baseiam-se em vários dispositivos legais, desde o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), nos artigos 59, 60, 60b, 78A e 79C da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Embora o arcabouço jurídico contemple de forma ampla a questão da inclusão escolar, pesquisas de Soares (2015), Sá e Sá (2015) e Oliveira Neto, Sousa e Simone (2021), apontam que a forma tradicional como a escola vem atuando no ensino das habilidades e competências desconsidera todo o processo de construção do conhecimento do estudante.

Destacamos que, embora a educação para as pessoas com deficiência seja conquista recente, são notórios os avanços no campo da política de Educação Inclusiva por meio da implementação de programas e ações articuladas para a formação continuada de professores para atuarem na educação especial, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais³; o Programa Educação Inclusiva: Direito à

³ Cf. BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:

Diversidade⁴; o Programa Incluir⁵, o Programa ProLibras⁶, Decreto nº 3.298 de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências; Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁷; a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão dos tradutores intérpretes de Libras e Português; o Plano Nacional de Educação⁸; entre outros (BRASIL, 2014).

Sobre os avanços da legislação, Bersh (2013) comenta que:

O cidadão brasileiro com deficiência carece primeiramente da informação sobre a existência desta legislação e da implicação disto sobre o que lhe é de direito. As informações existentes estão pulverizadas e ficam, muitas vezes, restritas aos diferentes agentes de governo e a poucos profissionais que atuam nas áreas saúde, educação, assistência social, direitos humanos, trabalho, fazenda etc. (BERSH, 2013, p. 17)

Portanto, cabe à escola identificar os recursos e as estratégias que melhor auxiliarão na promoção e ampliação das habilidades dos estudantes a fim de garantir a participação e atuação nas atividades, nas relações, na comunicação e nos espaços escolares. A inclusão no ambiente escolar demanda que a instituição de ensino, juntamente com todos os atores escolares, ofereça um ensino que assegure recursos e estratégias pedagógicas adequadas para promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência. A escola deve escolher um o conceito de inclusão para seguir, pois, sob o estandarte da inclusão, encontramos, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que podem ser extremamente divergentes.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 24 set. 2022. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009*. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 set. 2022. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica nº 11 de 2010*. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-11-de-2010-seesp-atendimento-educacional-especializado-ae/>. Acesso em: 24 set. 2022.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, 2006.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

⁶ O ProLibras foi o exame garantido pelo Decreto de Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 por dez anos.

⁷ Cf. (BRASIL, 2008).

⁸ Cf. (BRASIL, 2014).

Uma tomada de posição consciente, dentro do conjunto de possibilidades existentes, deve começar pelo entendimento que se tem acerca do princípio da inclusão escolar, pois para Mendes, Ferreira e Nunes (2003), o termo inclusão escolar assume o significado que o receptor desejar.

Embora existam controvérsias em torno da educação inclusiva, é importante compreender o significado do conceito de inclusão escolar que adotaremos neste estudo. Assim, a concepção a ser seguida vem ao encontro da utilizada por Bassalobre (2008, p. 293), a qual conceitua inclusão como sendo o “[...] redimensionamento de vários aspectos, tais como estruturas físicas da escola, diferenciação curricular e mudanças de atitude dos educadores, entre outros”, ou seja, a Educação Inclusiva almeja que a escola esteja pronta para garantir os princípios de autonomia, independência e de igualdade de oportunidades, de forma que todos estudantes possam desenvolver as habilidades e competências necessárias à formação integral do sujeito.

Ao considerarmos as diferenças individuais para se potencializar o desenvolvimento do educando, estando vigilante sobre as suas características, a organização escolar, as estratégias de ensino e a gestão dos recursos e dos currículos que são fundamentais efetivaremos uma educação inclusiva e equitativa (JESUS; MARTIN, 2012).

2.1 PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO NORTE

No Rio Grande do Norte, a Educação Especial foi implantada em 1971, fruto da Lei nº 5.692/1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1971), com o objetivo de implementar o paradigma da integração à inserção do estudante com deficiência em classes especiais em todas as modalidades de ensino, na escola comum, promovendo ações e serviços (PEREIRA, 1980).

Conforme Lima (2004), em 1971, para coordenar e sistematizar as ações da Educação Especial no estado, a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC) criou um órgão de execução programática, denominado de Coordenação de Educação Especial (CEESP), subordinada à Assessoria de 1º Grau. Em 1972, a CEESP cria duas classes especiais no Instituto Pe. Miguelinho para atender aos estudantes surdos da rede estadual. Para que tal ensino obtivesse êxito, dois professores da rede estadual foram ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) participar de uma especialização custeada pela SEEC/RN.

Em 1973, a SEEC cria a Comissão Estadual de Educação Especial, composta por nove membros, atuando na sistematização das diretrizes e da implementação da política de Educação

Especial no RN. A comissão recomenda que a CEESP seja substituída pelo Núcleo Estadual de Educação Especial, sob a supervisão da Assessoria Pedagógica (NEESP) da SEEC/RN, fato esse que veio ocorrer em 1974, mediante o Decreto nº 6.528/1974 (RIO GRANDE DO NORTE, 1974).

Nesse período os serviços foram estruturados por meio de classes especiais, oficinas pedagógicas e o serviço de itinerância, que tinha como objetivo atender às pessoas com deficiência intelectual, visual e auditiva. Em 1975, a SEEC/RN alterou seu organograma criando coordenarias e subcoordenadorias, e o NEESP passa a dar lugar à Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), subordinada à coordenadoria educacional (PESSOA, 1997).

Durante os anos de 1976 a 1979 a SUESP elaborou e iniciou a implementação do programa da subcoordenadoria de educação especial, que tinha como finalidade a manutenção e reestruturação do setor. Diante dos avanços perante a educação de surdos vivenciado no RN, a Secretaria de Educação e Cultura implementa o trabalho de “[...] experimentação de propostas curriculares para alunos deficientes auditivos e mentais, em Natal” (MARTINS, 2015, p. 193).

Segundo Martins (2015), foram realizados dois cursos com carga horária de 180 horas/aulas, para a atualização de 100 profissionais integrantes das equipes técnicas, administrativas e docentes das escolas, em Mossoró e Macau, bem como um curso de especialização para 50 professores atuantes com estudantes que “[...] apresentavam deficiência auditiva e problemas de fala, em Natal, Mossoró, Currais Novos, Pau dos Ferros e Macau (com 360 horas/aula)” (MARTINS, 2015, p. 193).

Em 1981, o Governo do Estado institui a Comissão Estadual do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (CEAIPD), que teve por objetivo mobilizar a sociedade através de programas de conscientização, prevenção, educação, reabilitação, legislação e derrubada de barreiras arquitetônicas (MARTINS, 1994).

Em 1985, o Conselho Estadual de Educação através da Resolução nº 03/1985 (RIO GRANDE DO NORTE, 1985), institui a normatização da Educação Especial potiguar. Essa normatização constitui-se 14 anos após se iniciar o serviço de educação especial no RN. Castro (1997) destaca que as normas estabelecidas na normatização já eram operacionalizadas pela SUESP, concluindo que a normatização da Educação Especial potiguar veio respaldar o serviço que já vinha sendo realizado há 14 anos no estado.

Segundo Castro (1997), em 1987 (RIO GRANDE DO NORTE, 1987), o Governo cria a primeira coordenadoria estadual do Brasil. Através do Decreto nº 9.938/1987, o Governo Estadual cria a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, cujo

objetivo era desenvolver campanhas de combate ao preconceito e à segregação das pessoas com deficiência e a defesa do direito pela inserção dos educandos na escola regular.

Em 1989, a Assembleia Legislativa potiguar através de emenda constitucional altera a Constituição do Estado do Rio Grande do Norte, acrescentando o parágrafo III do Art. 138 onde encontramos que o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁹, preferencialmente na rede regular de ensino” e os parágrafos II, III e IV do Art. 157, que coloca a:

- II - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental;
- III - Promoção de oportunidades de integração social do portador de deficiência, mediante preparação para o trabalho e para a convivência social, visando a eliminar os preconceitos;
- IV - Facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos para o portador de deficiência, eliminando as barreiras arquitetônicas (RIO GRANDE DO NORTE, 1989).

O poder público compreendia que a inserção do estudante na escola não era suficiente, o sistema precisava contemplar adequadamente o processo de ensino e aprendizagem do estudante. Martins (2003) aponta que o Governo do Estado do RN por meio da Secretaria de Educação organizou ações constantes e sistemáticas de formação dos professores, visando ao atendimento do estudante com deficiência, tanto que, ao final da década de 1980, 82% dos 402 professores atuando diretamente com estudantes com deficiência possuíam especialização na área e 88% dos 50 profissionais que compunham o corpo técnico da SEEC eram especializados.

Em 1990, a SUESP inicia a implementação do processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais¹⁰ na rede pública de ensino estadual, em consonância com o princípio do Direito à Educação para Todos. Realizou-se, portanto, o fechamento gradual das classes especiais existentes nas escolas e a redistribuição dos estudantes com deficiência para as classes comuns, suscitando tensões no tocante a mudanças dos paradigmas historicamente instituídos (LIMA, 2004).

Em 1992, quatro anos antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, cap. V, art. 58, definir a educação especial como uma “[...] modalidade de

⁹ Embora o termo utilizado desde 2010 seja Pessoa com Deficiência, PcD, conforme apontado na Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 publicada do DOU de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, p. 4), do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), a Constituição Estadual traz o termo portador de deficiência que era o termo utilizado a época da emenda constitucional, termo este que não foi alterado, mantendo-se até a atualidade na legislação.

¹⁰ Utilizamos este termo na pesquisa, pois assim encontra-se na legislação do Rio Grande do Norte, embora a legislação não traga a explicação do conceito.

educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996), a Lei estadual nº 6.255/1992 definia que:

Art. 1º O Estado assegurará as pessoas portadoras de deficiência, atendimento educacional na rede regular de ensino, com recursos humanos materiais e equipamentos especializados.

Art. 2º As escolas da rede oficial de ensino deverão reservar espaço físico apropriado ao acompanhamento educacional das pessoas portadoras de deficiência. (RIO GRANDE DO NORTE, 1992)

A SUESP/SEEC iniciou o processo de extinção das classes especiais nos anos iniciais do ensino fundamental no início da década de 1990. Conforme Martins (2003) aponta, esse processo foi gradativo e durou de 1991 a 1994, pois os dados contidos em documentos oficiais no Rio Grande do Norte (1994a) pontuavam que, dos 2.189 estudantes com deficiência matriculados em 1991, apenas 150 encontravam-se em classes especiais no ano de 1992.

Embora o estado do RN tenha iniciado o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas classes comuns quatro anos antes da LDB determinar tal ação, Martins (2011) comenta que a proposta empreendida pela SUESP/SEEC apresentava foco na deficiência, enquanto a proposta nacional era extensiva aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e altas habilidades.

Atualmente a SUESP/SEEC vem empenhando-se para reconfigurar os serviços, visando desenvolver um atendimento compatível com a diversidade do estudante, em classes comuns, ampliando e estruturando sua rede de apoio, tendo como referência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, publicada em 2008 (BRASIL, 2008).

Diante do percurso histórico apresentado, observa-se que a inclusão do estudante com deficiência na escola foi gradativamente ampliada. Contudo, incluir vai além da garantia do direito ao acesso à escola, envolve condições que assegurem a qualidade do ensino, da aprendizagem e a continuidade do estudante no sistema escolar.

Nesse sentido, a Subcoordenadoria de Educação Especial, tendo a responsabilidade de definir e implantar as diretrizes para o atendimento aos estudantes com deficiência, sob o princípio da inclusão dentro do sistema regular de ensino, a partir do Decreto nº 3.298 de 1999 (BRASIL, 1999), dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências e, sob a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, se inicia a

organização da proposta educacional para os estudantes surdos no estado do Rio Grande do Norte.

Seguindo a efervescência da política da perspectiva inclusiva, o Governo do Estado do RN, criar dois centros de apoio ao surdo, antes mesmo do MEC implantar a versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da promulgação da Lei nº 9.249 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), de 15 de julho de 2009 que regulamenta a Libras no estado do RN.

Anterior à referida lei, foram criados no estado, mediante legislações oficiais, em 2005, o Centro Estadual de Capacitação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS Rotary¹¹ Natal mediante o Decreto nº 18.637 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005), de 04 de novembro de 2005 e, em 2006, o Centro de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo – CAS Mossoró, através do Decreto nº 19.131 (RIO GRANDE DO NORTE, 2006), de 02 de junho de 2006. Esses espaços tem como objetivo ofertarem formação continuada para os profissionais de educação do RN, elaborar materiais didáticos para a educação de surdos, apoiar à família dos estudantes surdos e à inclusão dos surdos em fase escolar, além de valorizar a Língua Brasileira de Sinais. Embora os CAS tenham sido criados em 2005 e 2006, o reconhecimento da Libras em âmbito estadual¹² só ocorreu sete anos após ter sido sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, através da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002). Contudo, a Lei nº 9.249 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009) que deveria ser apenas o começo de uma ação mais ampla e contínua, mostrou-se, como um ato isolado, pontual, ficando apenas na lei a indicação das parcerias. Percebemos isso claramente ao analisarmos o art. 4º da referida lei, onde consta que:

[...] o Estado do Rio Grande do Norte, através do Governo Estadual, oferecerá aos alunos matriculados nas escolas deste estado, as condições necessárias para utilização da LIBRAS, todos os meios necessários, por intermédio de convênios com as instituições especializadas, Universidades, Faculdades, especialmente com as Associações de Surdos; Centro SUVAG/RN – Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina e FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, organizações governamentais e não governamentais para dotar as diversas repartições do Estado de profissionais capacitados (RIO GRANDE DO NORTE, 2009).

¹¹ Embora o nome do centro encontrado na legislação vigente seja Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo – CAS Professor José Ivo, optamos em utilizar no decorrer do texto o nome utilizado pela instituição em seus documentos oficiais.

¹² No estado do Rio Grande do Norte a Libras foi oficializada através da Lei nº 9.249, de 15 de julho de 2009.

Embora a Lei estabeleça a necessidade de parceria com instituições públicas e privadas, ela não cita os CAS que foram criados três anos antes com o objetivo de capacitar os profissionais da rede estadual, para atender aos estudantes surdos e produzir materiais que ofertassem uma diferenciação curricular.

Após 13 anos da promulgação da Lei nº 9.249/2009 (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), percebemos que o foi oficializado nesta ainda não é realidade devido ao fato do seu não cumprimento. Embora exista a Lei Federal nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010a) que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no estado do RN inexistem leis que regulamentem essa função e que crie o cargo no enquadramento funcional.

Embora o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei de Libras, Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) tenha 17 anos, pontuamos que “[...] muitos professores não possuem o conhecimento da Libras, tornando-se vital a presença de um tradutor intérprete de língua de sinais e português” (OLIVEIRA NETO, 2022, p. 96) em seus espaços acadêmicos. Dessa forma, é fundamental a presença de um profissional capaz de ser o elo comunicativo entre o estudante surdo e a comunidade escolar, contribuindo com alguém que utiliza duas línguas distintas para que o conteúdo seja melhor apreendido pelo estudante surdo.

Lacerda (2002, p. 123), ao tratar sobre o trabalho desse profissional no contexto da sala de aula, nos diz que o intérprete precisa “[...] negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído”. Complementa ainda que o incômodo sentido pelo professor “[...] frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno” (LACERDA, 2002, p. 123). Ressaltamos que, embora Lacerda (2002) coloque algumas posturas assumidas pelos tradutores, o professor sempre será o responsável pela aprendizagem do aluno.

Karnopp (2003, p. 54), ao citar Bouvet (1989), Penfield e Roberts (1959), nos diz que a língua de sinais é importante para os surdos sinalizantes, sendo uma das alternativas para que o surdo sinalizante possa aprender “[...] sem nenhum atraso de desenvolvimento e isto é fundamental para o desenvolvimento da sintaxe, que parece ser o ponto crucial do desenvolvimento da linguagem”.

Lodi e Lacerda (2009, p. 14) destacam o fato que “[...] a maior parte dos surdos no Brasil não tem podido ter acesso a uma escolarização que atente para as suas necessidades linguísticas”. As autoras justificam essa afirmação dizendo que grande parte dos surdos “[...] encontra-se em classes/escolas inclusivas que atuam em uma perspectiva oralista, [...] as quais

pretendem que os alunos surdos se comportem como ouvintes, lendo nos lábios e escrevendo em língua portuguesa” (LODI; LACERDA, 2009, p. 14).

Embora tenha se passado 13 anos desde que as autoras citam as problemáticas em relação à questão da aprendizagem do estudante surdo, a realidade potiguar encontra-se tal qual descrita por Lodi e Lacerda (2009) se olharmos para a educação básica oferecida pelo governo do estado do RN. Assim, teremos 60 PTILS, concursados, distribuídos entre as 15 DIREC para dar suporte a 459 estudantes surdos nas 166 cidades do estado, conforme dados do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), necessidade que não atende à demanda do próprio estado.

O Plano Decenal de Educação do Rio Grande de Norte (2015-2025), ao tratar sobre a Educação Especial no estado, orienta-se pelas “Resoluções 03/1985; 01/1996; 01/2003 e a atual, 02/2012 CEE/CEB/RN” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016a, p. 34). No que diz respeito a educação de surdos, o Plano Decenal de Educação trata do CAS e do atendimento educacional especializado (AEE) promovido pelo Centro. Contudo, as normas para o AEE na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, em relação aos estudantes surdos, só foram fixadas a partir da Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2016b).

O art. 6º da referida resolução nos chama atenção ao pontuar que o AEE quando não oferecido na própria escola, poderá ser em “Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público competente” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016b).

Na circunscrição da 12ª DIREC, o AEE para estudantes surdos ocorre prioritariamente no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo – CAS Mossoró/RN. Conforme Lima, Oliveira Neto e González (2020), o CAS Mossoró é um espaço de “[...] construção de identidade e por isso prioriza-se a garantia do acesso a Libras em todos os seus serviços, pois é no CAS que os surdos do Oeste Potiguar têm encontrado sua identidade, com quem dialoga, se reconhece na sua diferença linguística” (LIMA; OLIVEIRA NETO; GONZALÉZ, 2020, p. 137).

Ao participar do atendimento no CAS no contraturno da escola, o estudante surdo sinalizante tem contato com seus pares linguísticos e a possibilidade de partilhar as experiências e vivências em sua língua materna.

Segundo o Plano Decenal de Educação, promulgado em 2015 e com validade até 2025, para que o atendimento do estudante surdo seja inclusivo, faz-se necessário: “[...] inserir no sistema estadual de ensino os profissionais dos serviços de apoio especializados, necessários

para contemplar o atendimento educacional adequado para os estudantes que desse apoio requer, como: os intérpretes e instrutores de LIBRAS, professor bilíngue” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016a, p. 37). Diante disso, surge a necessidade da contratação do professor de educação especial tradutor intérprete de Libras.

Nessa perspectiva, acreditamos que, embora exista todo um discurso por parte dos governantes potiguares, a realidade vivenciada pelos estudantes surdos no estado remete à perspectiva oralista de educação, pois não existe a presença da metodologia visual nas aulas, nem a circulação da Libras no ambiente escolar, pois faltam professores intérpretes de Libras nas escolas e os professores regentes desconhecem a metodologia visual, fazendo com que os estudantes surdos tenham sua identidade negada no âmbito escolar (OLIVEIRA NETO, 2022).

2.2 A LIBRAS, O TRADUTOR E O PROFESSOR INTÉRPRETE DE LIBRAS

O reconhecimento e a valorização das diferenças e da garantia do direito à educação para os estudantes devem ser assegurados a todos os estudantes, como já expusemos anteriormente, e, portanto, não é e nem pode ser diferente para estudantes surdos, que, legalmente, passam a ter o reconhecimento da Libras como “[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002).

A compreensão dessa realidade conta com o embasamento teórico das pesquisas realizadas na última década sobre a Libras e com a regulamentação das legislações relacionadas às pessoas surdas: Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2002); Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras (BRASIL, 2005); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão dos tradutores intérpretes de Libras e Português (BRASIL, 2010a); e Plano Nacional de Educação (2014-2024), que apresenta proposições sobre a construção de escolas ou classes bilíngue para surdos (BRASIL, 2014).

Essa perspectiva de reconhecimento traz à tona figura importante no processo educacional de estudantes surdos, o Tradutor e Intérprete da Libras/Língua Portuguesa (TILSP), que, no Brasil, surgiu na década de 1980, no âmbito religioso, de forma voluntária com intuito assistencialista e de possibilitar o acompanhamento dos ritos religiosos pelas pessoas surdas, mas, na atualidade, é reconhecida (LACERDA, 2010; SILVA, 2016) e está legalmente regularizada no país (BRASIL, 2010a).

As práticas e conhecimentos dos TILSP na década de 1980 eram baseadas nas experiências ao realizar a mediação comunicacional para o surdo ou exercer esse papel no âmbito religioso. Em sua grande maioria, aqueles se tornavam intérpretes eram familiares e amigos próximos da comunidade surda. Conforme argumenta Quadros, (2011, p. 153), “[...] nessa época, os intérpretes não tinham o status profissional que hoje possuem”. A jornada do intérprete de Libras até assumir o seu papel de professor intérprete de Libras permeou por muitos caminhos. À medida que a comunidade surda se torna presente nas discussões sociais da luta pela inclusão escolar e pelo reconhecimento do seu direito linguístico, o intérprete de Libras consegue galgar espaços rumo ao seu reconhecimento como profissional da área.

O TILSP é o profissional que, segundo a Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010a), deve possuir a competência para realizar a tradução e a interpretação entre o par linguístico Libras-Português. Na área educacional, por sua vez, esse profissional é denominado de Professor Tradutor e Intérprete da Libras/Língua Portuguesa (PTILS¹³) e, em algumas regiões, professor interlocutor¹⁴, podendo atuar em qualquer nível ou modalidade de ensino, na educação básica e/ou no ensino superior (SILVA, 2019). No entanto, não se trata de uma atuação simples, pois o PTILS tem corresponsabilidade no aprendizado do estudante surdo e é a ponte que permite o acesso linguístico e promove a equidade no processo de ensino e aprendizagem do estudante com surdez.

O Professor Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (PTILS), conforme explicam Lacerda e Santos (2014, p. 207), “[...] trabalha ativamente no processo de ensino e aprendizagem, não só interpretando conteúdos como também se envolvendo nos modos de torná-los acessíveis ao estudante, conversando e trocando informações com o professor”. O PTILS necessita estar provido de estratégias que extrapolam a competência tradutória, sem ultrapassar as fronteiras de seu papel. Sua formação e parceria com o professor regente permitem acordar coletivamente as negociações cabíveis para que ele realize a tradução das aulas ministradas pelo professor regente e tenha autonomia para contextualizar os conteúdos necessários. Miranda (2010), Araújo (2011) e Guimarães (2012) são unânimes ao afirmarem que a função de PTILS só se consolidará quando a literatura acadêmica compreender melhor o papel desse personagem e a escola integrar esse profissional na sua dimensão político-

¹³ O termo professor-intérprete que utilizamos neste trabalho foi citado no artigo oitavo (inciso IV, alínea b) da Resolução CNE/CEB de 11 de setembro de 2001 (MEC, 2001).

¹⁴ O interlocutor tem como atribuição viabilizar a comunicação entre o professor-titular e os estudantes que possuem algum tipo de deficiência auditiva. Sua função é interpretar por meio da Libras as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas em sala de aula, permitindo o acesso aos conteúdos curriculares (SÃO PAULO, [2022]).

organizacional, o foco específico de sua atuação, o compartilhamento da relação pedagógica com o professor, seus direitos e deveres e tantos outros aspectos definidores dessa nova figura no contexto educacional.

A inclusão do profissional intérprete de Libras, assegurado por uma política de educação e referenciada pelo Decreto federal nº 5.626 (BRASIL, 2005), tem se intensificado no último quinquênio nas escolas públicas, tornando-se realidade a sua atuação em todos os níveis de ensino.

Autores como Kelman (2005a, 2005b), Lacerda (2000; 2002) e Turetta (2006) têm debatido as dificuldades que os intérpretes de Libras na área educacional¹⁵ enfrentam ante sua atuação e as determinações acerca da formação necessária para que esses profissionais possam atuar nas escolas brasileiras. Em termos legais, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (MEC, 2001), que institui as Diretrizes para a Educação Especial na educação básica, já sugere a presença da figura do professor-intérprete nas escolas, como um serviço de apoio especializado.

No estado do RN, somente no ano de 2015, o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado da Administração e dos Recursos Humanos (SEARH) publicaram o Edital nº 001/2015 (RIO GRANDE DO NORTE, 2015), respeitando o disposto na Lei Complementar Estadual nº 122, de 30 de junho de 1994 (RIO GRANDE DO NORTE, 1994b). Com isso, grande oportunidade surgiu para os Intérpretes de Libras (TILS), que, após esse edital¹⁶, passaram a ser reconhecidos no estado como professores intérpretes de Libras (PTILS). Segundo consta do Edital nº 001/2015, o professor intérprete de Libras é um profissional:

[...] com diploma de conclusão de curso de nível superior de Licenciatura em Letras-LIBRAS ou Licenciatura em qualquer área do conhecimento, com certificado PROLIBRAS ou Pós-graduação em Libras. Diploma de bacharelado em Letras LIBRAS com Pós-graduação em Libras ou complementação pedagógica obtida de acordo com as normas vigentes (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, grifos nossos).

Através da legislação nacional (BRASIL, 2005), avaliando a formação que esses profissionais deveriam encontrar registro no Artigo 17, onde se lê que “A formação do

¹⁵ Utilizamos aqui o termo intérprete de Libras educacional (IE), pois este é o termo utilizado pelos autores citados, embora, em 2001, na Resolução CNE/CEB já apareça o termo professor intérprete de Libras, este termo só passou a ser utilizado amplamente após 2012, quando as prefeituras e estados, para não criarem em suas estruturas o cargo de intérprete de Libras, abrem concurso para professores intérpretes, aproveitando-se assim do cargo de professor existente.

¹⁶ O estado do RN não apresenta legislação, além do Edital nº 001/2015, para referir-se aos professores intérpretes de Libras.

tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa”. Para o contido na legislação brasileira, o professor intérprete (PTILS) precisa ter como formação mínima “[...] curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa”, que são os cursos de Letras Libras ofertados pelas universidades. Esse conceito vai ao encontro das teorias apresentadas por Gurgel (2010), Lacerda (2011) e Santos (2006), ao indicarem a existência de complexa formação necessária para atuar como PTILS, apresentando conhecimento específicos da tradução, conhecimentos metalinguísticos, responsabilidade na construção de sentidos na língua alvo, domínio dos conteúdos trabalhados e conhecimentos pedagógicos e com qualificações mencionadas pela legislação de âmbito federal (BRASIL, 2000, 2002 e 2005).

Diante desse contexto, o papel/função do PTILS precisa ser pontuado de forma que sua profissão não seja minimizada e/ou desvalorizada, pois este profissional é importante para a comunicação e interação do estudante dentro do espaço escolar ao qual está inserido. Numa sala de aula com professor intérprete de Libras, duas línguas são pronunciadas simultaneamente, a Língua Portuguesa pelo professor ouvinte e a Libras pelo professor intérprete de Libras. Na escola, há diferentes profissionais atuando em diferentes funções, por isso é necessário tornar o papel do professor intérprete o mais transparente possível, evitando assim que suas atribuições não sejam confundidas com o professor de Libras e com o professor da sala de recursos multifuncionais (SRM), que atuam na Educação dos Surdos no estado do Rio Grande do Norte. Ainda, conforme citado no Edital nº 001/2015, utilizado como orientação pela Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP) (RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 65), e publicado pela 1ª DIREC e para Silveira (2022, p. 17), as atribuições do professor intérprete de Libras são as seguintes:

- 1 Planejar aulas e atividades escolares junto aos professores regentes das diversas disciplinas curriculares em consonância com o PPP da unidade de ensino junto à Coordenação Pedagógica;
- 2 Traduzir e interpretar em Libras as aulas ministradas pelos professores regentes;
- 3 Fazer Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Libras, reforçando os conceitos dos conteúdos curriculares e o aprendizado de língua portuguesa como L2 nas unidades de ensino onde se encontram matriculados alunos surdos;
- 4 Avaliar processo de ensino e aprendizagem e seus resultados;
- 5 Desenvolver atividades pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural em uma perspectiva de educação inclusiva;
- 6 Registrar práticas escolares de caráter pedagógico;

- 7 Desenvolver atividades de estudo e formação de LIBRAS junto aos professores de Libras, para profissionais da Rede Estadual de Ensino;
- 8 Participar de atividades educacionais e comunitárias da escola;
- 9 Participar da formação continuada oferecida pela Secretaria Estadual de Educação;
- 10 Ministras aulas de Libras para alunos surdos em sala de aula do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, matriculados nas escolas e/ou centros de atendimento educacional especializado.

Vemos nas atribuições propostas pelas normativas do estado do Rio Grande do Norte (2015) que o papel do PTILS se condiciona ao perfil do estudante surdo, ou seja, a depender do nível linguístico do estudante, faz-se necessário ao professor intérprete de Libras atuar como alfabetizador em duas línguas, em vez de tradutor/intérprete. Percebemos ainda que a função de professor se evidencia na sobreposição da função da tradução/interpretação, coadunando com o pensamento de Kelman (2008), ao pontuar as onze atribuições dos PTILS. No que se refere às complexidades e desafios da atuação dos PTILS, verificamos a existência de pertinentes desafios para a atuação do profissional.

Dentre as dez atribuições propostas da legislação estadual, destacamos o fato de que o documento norteador coloca sobre a responsabilidade do PTILS o atendimento educacional especializado (AEE) em Libras. Uma clara contradição à Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2016b), que, no seu Artigo 24, nos diz que a formação inicial de docentes para atuar no Atendimento Educacional Especializado deverá processar-se em “[...] consonância com o estabelecido pela Lei 9.394/96 - Art.59, inciso III e Art. 62. § 1º A formação de que trata o Caput deste artigo será complementada por cursos de atualização/aperfeiçoamento ou pós-graduação nas áreas da Educação Especial”. A citada resolução em seu Artigo 10, inciso VI, deixa clara a “[...] possibilidade de dispor de outros profissionais da educação, desde que estes atuem nas atividades de apoio” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016b). Conforme publicado em legislação nacional (BRASIL, 2009b, p. 17), se complementa destacando que essas atividades são “[...] principalmente de alimentação, higiene e locomoção”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que

[...] cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17, grifos nossos).

Percebemos na Política Nacional que as atribuições do profissional de apoio deixam de ser apoio pedagógico e passam a auxiliar os estudantes nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, diferenciando-se da função de PTILS.

A Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 19/2010 (BRASIL, 2010b) que trata da organização e oferta dos profissionais de apoio¹⁷ aos estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento nas instituições de ensino, cita que esses profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação prestam auxílio individualizado aos “[...] estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência” (BRASIL, 2010b) e que “[...] não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno público-alvo da Educação Especial, nem responsabilizar-se pelo ensino desse aluno” (BRASIL, 2010b), pois a atribuição de ensino e aprendizagem pedagógica cabe ao professor, vindo ao encontro ao ponto 5 apresentado por Silveira (2022, p. 17) que destaca como atribuição do professor “Desenvolver atividades pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural em uma perspectiva de educação inclusiva”. Assim, as orientações propostas pela SUESP/SEEC vão de encontro às normativas estabelecidas e se contradizem entre si. Tenório e colaboradores (2019) destacam que o documento se detém a abordar quais atividades cabem ao profissional de apoio no contexto escolar e ao professor de Libras, evidenciando a discrepância da normativa estabelecida pela SEEC/SUESP no RN.

A normativa, ao estabelecer no rol das funções dos PTILS, que ele deveria “[...] planejar aulas e atividades escolares junto aos professores regentes das diversas disciplinas curriculares em consonância com o PPP da unidade de ensino junto à Coordenação Pedagógica” (RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 65), contribui para o melhor desempenho desse alunado, além de visualizar “[...] uma inclusão mais harmoniosa” (LACERDA, 2008, p. 17). O professor regente e o professor intérprete de Libras trabalhando juntos para desenvolver um plano de metas que atenda a todas as necessidades dos estudantes é uma proposta que se assemelha ao coensino e trilha os caminhos propostos pelo desenho universal da aprendizagem. Contudo,

¹⁷ Cap. I, Art. 3º inciso XIII da Lei nº 13.146/15 noz diz que o profissional de apoio escolar: “[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (BRASIL, 2015, p. 23).

para que essa proposta seja efetiva, se faz necessário uma mudança curricular, um planejamento conjunto e um compromisso para que ocorra a aprendizagem de todos (GARCIA, 2014).

2.2.1 A formação do professor intérprete de Libras

A profissão do tradutor intérprete de Libras no Brasil, segundo Lacerda (2017), demorou a ser reconhecida, o que ocasionou o surgimento de profissionais das diferentes áreas do conhecimento com formação em Libras, atuando no cenário educacional, tal como bacharéis em arquitetura, direito, enfermagem, entre outros, realizando atividades como intérpretes educacionais, muito devido a precariedade na formação de professores com capacitação específica em âmbito superior, assim como a falhas na legislação vigente.

A formação inicial dos intérpretes de Libras vem ocorrendo de maneira informal pela convivência com a comunidade surda e/ou em instituições religiosas. O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), ao regulamentar a Lei de Libras (BRASIL, 2002), não deixa claro como ocorrerá a formação do tradutor intérprete de Libras, reservando essa função às entidades representativas da comunidade surda, que assumem a responsabilidade de formar profissionais fluentes em Língua Brasileira de Sinais e capacitados com as técnicas de interpretação. Assim, as pessoas que possuíam fluência na Libras passaram a atuar como TILSP, sem preparo de como desenvolver a mediação da aprendizagem no ambiente escolar.

Esses intérpretes educacionais (IE), embora possuíssem fluência na Libras e domínio das técnicas de interpretação, não possuíam os conhecimentos pedagógicos necessários para quem atua junto aos estudantes. Segundo Albres e Rodrigues (2018, p. 30), a função do IE é a “[...] tradução e a interpretação no ambiente educativo” e a sua atuação profissional “[...] envolve o espaço da escola em suas diversas situações e atividades”. A contratação dos IE ocorria somente quando o estudante surdo possuía domínio da Libras, pois, na perspectiva de Machado (2009, p. 47), por se tratar de uma “profissão recente”, havendo dificuldades de contratação e necessidade de avaliação dos serviços. A postura assumida pelo poder público em contratar o intérprete de Libras, somente para aqueles estudantes que possuíssem fluência, leva-nos a questionar como ocorria o ensino dos estudantes surdos com atraso de linguagem e dos estudantes surdos sem o domínio da língua oral e da Libras.

O poder público precisou refletir sobre ações que incluíssem os estudantes surdos, os fluentes em Libras, os com atraso de linguagem e os sem o domínio da língua oral e da Libras, os surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação, ou com outras deficiências associadas para que pudesse ter efetivado o direito à

permanência na escola e a equidade de ensino. Portanto, em 2010, com a promulgação da Lei nº 12.319 é que a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras passa a ser regularizada, pois, já em seu Artigo 1º traz que essa lei: “[...] regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS” (BRASIL, 2010a). A partir da promulgação da lei, em 2012, surge a primeira turma de Bacharéis em Letras-Libras, fazendo com que a formação do intérprete de Libras passasse a ser institucional, com um currículo padrão e não mais informal como vinha ocorrendo no Brasil. Quadros (2014) pontua que os cursos de Letras-Libras foram ofertados na modalidade de educação a distância (EaD), tendo sido distribuído em 16 estados brasileiros com polos de ensino, totalizando 312 bacharéis formados em Letras-Libras. Portanto, a formação dos intérpretes ainda estava começando com cursos de educação profissional, extensão universitária e de formação continuada, o que nos faz crer que, além da carência de profissionais, também existiam poucos habilitados para atuar nessa área do conhecimento. Contudo, Lodi (2014) nos alerta que nos anos de 1988 e 1992, quando da realização, respectivamente, do I e II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), evento que proporcionou o engajamento dos TILSP frente à diversas discussões sobre temas relevantes à profissão, existia grande número de pessoas habilitadas em Libras sem a certificação de proficiência, pois eram oriundos das igrejas e das famílias de surdos.

Em relação aos papéis que o intérprete educacional assume em sala de aula, Leite (2004), em sua pesquisa, olhou para esses papéis e chegou à conclusão de que a participação do TILSP em sala de aula não atendia todas as necessidades de aprendizagem dos estudantes surdos. Constatou ainda que há momentos em que “[...] a intérprete deixa, temporariamente, o seu papel original, vindo a ocupar o papel de professora, conduzindo, neste caso, uma aula de leitura para os alunos surdos” (LEITE, 2004, p. 223).

Devido a multiplicidade de termos que envolve a figura do intérprete de Libras que atua junto à estudantes surdos, suscitou vários debates no meio acadêmico, sobre qual seria a melhor terminologia para nomear esse profissional. Albres (2018, p. 29), nos diz que uma nova nomenclatura era necessária, uma que carregasse o termo professor, pois o uso desse termo é a maneira de “[...] marcar a exigência de que os profissionais que atuam diretamente com a educação tenham formação pedagógica e/ou licenciatura”.

Rosa (2005, p. 98) concorda com Albres (2018) ao pontuar que “[...] o intérprete é o resultado de uma política de inclusão que tem como discurso que nenhum aluno deverá estar fora da escola. Sugiro que, como parte dessa política de inclusão para alunos surdos, o discurso

venha a ser: *nenhum intérprete de língua de sinais sem formação dentro da escola.*” (grifos nossos).

As pesquisas realizadas na área de tradução e de interpretação de línguas de sinais contribuem para a demarcação do novo termo que, em consonância com denominações já usadas em outros países e contextos educacionais brasileiros, passa a designar o profissional que, como professor e intérprete, ocupa o lugar da mediação linguística e cultural. Para esclarecer ao leitor as diferenças terminológicas e a relação com as funções atribuídas, segue o Quadro 1.

Quadro 1 – Terminologias para a identidade do profissional em LIBRAS

Termo	Significado	Fonte	Objetivo da função
TILSP	Tradutor intérprete de Língua de sinais e Português	Lei nº 12.319/2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	Interpretar a língua oral para a língua sinalizada e vice-versa
PTILSP	Professor tradutor intérprete de língua de sinais e Português	artigo 8º (inciso IV, alínea b) da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (MEC, 2001).	1 Ensinar a língua portuguesa como segunda língua; 2 Ensinar língua de sinais para surdos; 3 Ensinar língua de sinais para ouvinte; 4 Adequação (omissão) curricular; 5 Participação no planejamento das aulas; 6 Integração entre professor regente e professor intérprete; 7 Orientar habilidades de estudos aos surdos; 8 Estimular a autonomia do aluno surdo; 9 Estimular e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes; 10 Comunicação multimodal; 11 Prover a tutoria.
IE	Intérprete Educacional	Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (BRASIL, 2003).	Intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para Fiorin (2008, p. 59), “[...] a historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição”. Nessa perspectiva, ressaltada por Fiorin (2008), surge a preocupação com a formação do professor intérprete de Libras (PTILS), pois é imprescindível que entendamos que a formação inicial deveria propor “[...] condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino”, destaca Saviani (2010, p. 53).

O primeiro curso de formação específica na área de Libras no Rio Grande do Norte inicia-se em 2012 por iniciativa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No ano de 2014 a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) inaugura sua primeira turma e, no ano de 2021, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) também instala uma turma de Letras-Libras. Apesar dos avanços, cabe-nos ressaltar que há escassez significativa de materiais didáticos específicos para serem usados durante a formação dos PTILS, e as universidades, através de seus departamentos de Letras, é quem tem se responsabilizado pela produção e/ou adaptação desses materiais.

Assim, a ideia de propostas para construção de materiais que visem a formação do profissional no exercício da profissão, faz-se necessária e urgente, de modo a construir materiais pedagógicos de referência na área de educação de surdos.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR INTÉRPRETE DE LIBRAS NAS ESCOLAS

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2006, p. 101), o intérprete é o “[...] mediador na comunicação entre surdos e ouvintes, nas diferentes situações de interação social”. Quadros (2007, p. 27) complementa esse pensamento ao destacar que o TILSP é o profissional que “[...] domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete”. Analogamente, o perfil, a formação e as atribuições do TILSP foram atribuídas aos professores intérpretes de Libras, acrescidas da função de ensinar. Dessa forma, algumas vezes os papéis desenvolvidos pelos PTILS se confundem. Para Quadros e Karnopp (2014, p. 54),

[...] os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos na sala. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O

intérprete, por sua vez, assume todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído.

Assim, Quadros e Karnopp (2014), argumenta que a função do professor intérprete de Libras, ou como denominado pelos autores, intérprete educacional, é apenas uma atividade técnica, ou seja, a mediação linguística entre os atores escolares. Ressaltamos que os autores ao descreverem o papel do PTILS como meramente técnico, o fizeram antes do amparo legal exarado no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Dois anos após o decreto estar em vigência, Quadros (2007, p. 60) pondera que:

[...] o intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula.

Quadros (2007, p. 58) utiliza a terminologia professor intérprete de Libras para explicar a proposta inicial do MEC, que diz:

[...] o próprio MEC está procurando formar professores enquanto intérpretes. Isso acontece, pois alguns professores acabam assumindo a função de intérprete por terem um bom domínio da língua de sinais. Nesse caso, esse profissional tem duas profissões: a de professor e a de intérprete de língua de sinais. A proposta do MEC em formar intérpretes selecionando professores da rede regular de ensino objetiva abrir este campo de atuação dentro das escolas. Assim, o ‘professor-intérprete’ deve ser o profissional cuja carreira é a do magistério.

Percebemos que a identidade profissional do intérprete de Libras ainda se encontra em processo de construção, pois, as terminologias utilizadas dificultam o estabelecimento de pilares claros e transparentes sobre o papel do PTILS na escola, tornando assim a função desse profissional “[...] bastante complexa, pois além de ser intérprete, ele é professor” (QUADROS, 2007, p. 153).

Por fim, acreditamos que Lacerda (2006) é quem traz a melhor compreensão do papel do professor intérprete de Libras ao citar que

[...] o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre

outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno. (LACERDA, 2006, p. 174, grifos nossos)

Lacerda (2006) aprofunda o debate ao produzir reflexões mais densas sobre a prática do PTILS, pois ele assume também o papel de educador, contudo, como auxiliar do processo educativo podendo ser entendido como exercendo uma função de coensino.

Ressaltamos que o debate não se trata da ocupação do espaço do professor ou da tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas de cunho pedagógico, o que, certamente, o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (LACERDA, 2008). Assim, o professor intérprete de Libras deve envolver-se nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar, visando à melhoria da qualidade educacional do estudante surdo.

Para Mattos e Castro (2015), compete ao professor regente as orientações específicas a todos os estudantes, ofertando novos caminhos pedagógicos e novas estratégias de ensino para que o estudante surdo se sinta pertencente ao ambiente escolar e possa desenvolver novas habilidades e novos conhecimentos na sala de aula. A discussão sobre a importância do professor de apoio¹⁸ na escola regular é apresentada por Mattos e Castro (2015, p. 24) ao destacar que é o “[...] professor de apoio pedagógico que trabalhará em conjunto com o professor regente, tanto na elaboração do planejamento e realização das atividades, quanto no processo avaliativo”. Percebemos na argumentação dos autores a importância do ensino colaborativo ou coensino, aspecto reforçado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ao apontarem que:

[...] o coensino é uma estratégia de inclusão escolar, ou seja, busca favorecer a participação e a aprendizagem da criança na classe comum, e foi desenvolvida para evitar sistemas de retiradas ou de escolarização separadas de alunos da população alvo da educação especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 108).

¹⁸ A literatura que trata sobre o coensino expõe que ele ocorre entre o professor regente e o professor de apoio ou o professor da sala de recursos multifuncionais, devido a realidade vivenciada no Rio Grande do Norte, a qual os estudantes surdos são acompanhados pelos professores intérpretes de Libras e não pelos professores de educação especial, propondo uma analogia entre os atores envolvidos no processo de bidocência.

Diante do contexto da educação inclusiva, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) defendem a proposta de um trabalho pautado na colaboração entre profissionais envolvidos diretamente no processo de ensino do estudante com deficiência, isto é, dos professores da sala comum e dos docentes que atuam na educação especial na sala de recursos multifuncionais, com vistas a avanços no processo e aprendizagem de todos os estudantes, em uma dinâmica de construção mútua.

Oliveira Neto, Simone e Carvalho (2021) pontuam que a importância das ações colaborativas estejam delineadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e estimuladas, visando o docente, a equipe diretiva e os responsáveis dos estudantes público-alvo da educação especial, com vistas a possibilitar a construção de um projeto colaborativo e democrático.

Nessa perspectiva, o estudante surdo tem o direito de permanecer na sala de aula comum, participando ativamente desse contexto, pois o coensino, conforme aponta Garcia (2014), pressupõe que o professor intérprete de Libras atue como um apoio para a classe, não trabalhando exclusivamente centrado no estudante surdo, mas corresponsável pelas atividades realizadas em sala de aula. Complementando esse aspecto, o professor:

[...] também como educador, atento às dificuldades, mediando e favorecendo a construção dos conhecimentos. Não se trata de o IE substituir o papel do professor. O professor é responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o IE conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos (LACERDA, 2008, p. 17).

Assim, compreendemos que os professores da classe comum ou professores regentes e o professor intérprete de Libras devem trabalhar em conjunto na realização de planejamentos, pois a presença do PTILS em sala não define nem assegura a adequação de metodologias para a aplicabilidade educacional aos estudantes surdos, mas acompanha colaborativamente. Por isso, destacamos a necessidade da “hora atividade” ser utilizada pelos professores para planejarem em conjunto as diferentes atividades pedagógicas visando todos os estudantes.

Quadros (2007) refere-se sobre o fazer da interpretação em Libras na sala de aula comum, o que deve ser considerado para que haja um bom relacionamento entre os profissionais que atuam diretamente na educação de surdos de maneira a possibilitar o entendimento do que cabe a cada um dos envolvidos visando o desenvolvimento educacional. Para o autor, o professor intérprete tem o direito de ser “[...] auxiliado pelo professor regente por meio da revisão e preparação das aulas que garantem a qualidade da sua atuação durante as aulas”

(QUADROS, 2007, p. 53). A interação entre o professor intérprete e o professor regente é uma necessidade tanto na sala de aula quanto na preparação das aulas, assim como em sugestões didáticas que possam melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante surdo, como apontado por Garcia (2014). Portanto, cabe à gestão da escola organizar o horário de planejamento de tal forma que permita a interação entre o professor intérprete e o professor regente para que gere um planejamento do ensino conjunto, desse modo fortalecendo a educação do estudante surdo que necessita desses dois profissionais para auxiliá-lo a ter acesso ao currículo, aprender os conteúdos propostos e desenvolver atividades compatíveis com o seu avanço cognitivo e social, considerando ainda que a inclusão do estudante surdo não se resume a garantia da matrícula, mas, também, ao conhecimento de conteúdos voltados para seu desenvolvimento integral.

Kelman (2005b, 2008) aponta em seus estudos que os PTILS assumem onze diferentes atribuições no cenário educacional, sendo elas:

- 1 Ensinar a língua portuguesa como segunda língua;
- 2 Ensinar língua de sinais para surdos;
- 3 Ensinar língua de sinais para ouvinte;
- 4 Adequação (omissão) curricular;
- 5 Participação no planejamento das aulas;
- 6 Integração entre professor regente e professor intérprete;
- 7 Orientar habilidades de estudos aos surdos;
- 8 Estimular a autonomia do aluno surdo;
- 9 Estimular e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes;
- 10 Comunicação multimodal;
- 11 Prover a tutoria (KELMAN, 2008, p. 71-79).

Para o referido autor, “[...] ensinar a língua portuguesa como segunda língua” para os estudantes surdos não consiste apenas em traduzir o que a professora regente diz, mas, também, “[...] em construir significados com seus alunos surdos” (KELMAN, 2005b, p. 71). Nessa perspectiva, o objetivo principal no ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para os estudantes surdos deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras soltas. Logo, a leitura também não se caracteriza como decodificação de letra por letra, mas implica compreensão, pois a compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização (GERALDI, 1993, 1996).

Ao iniciar o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, o PTILS exerce papel de escriba¹⁹, registrando na Língua Portuguesa o que é relato em Libras pelos estudantes surdos. Segundo Pereira (2011), o professor regente nesse processo assume o papel de interlocutor contribuindo para a elaboração do texto, fazendo com que os estudantes assumam junto aos professores a autoria do texto escrito, depois o reelaboram numa escrita individual. Trata-se de um movimento interdiscursivo, intertextual, destaca Smolka (1993). Complementando, Kelman (2005b, p. 71) destaca que sobre a atribuição “[...] ensinar língua de sinais para surdos” a autora coloca que “[...] caberia a uma educadora surda ensinar Língua de Sinais para seus alunos surdos”, pois, no Rio Grande do Norte, os PTILS acabam por ensinar Libras para os estudantes surdos, devido muitas vezes esses chegarem sem língua à escola. Sobre esse assunto, Ferreira Brito (1995) salienta que a língua de sinais apresenta um papel essencial na aprendizagem do estudante surdo sinalizante, pois essa será usada constantemente durante as aulas.

A terceira atribuição para o PTILS destacada por Kelman (2005b, p. 71), refere-se ao “[...] ensinar língua de sinais para ouvinte”, ao apontar a importância para haver “[...] uma comunicação entre crianças surdas e ouvintes é preciso ensinar Língua de Sinais para os alunos ouvintes”. Assim, devido à falta de professores de Libras e a ausência de uma estrutura curricular que garanta a disciplina de Libras no currículo, o PTILS acaba por assumir mais um papel na educação dos surdos que é o de ensinar língua de sinais para ouvinte. Ao tratar sobre a “adequação (omissão) curricular”, a autora comenta que alguns profissionais “[...] consideram que os alunos ouvintes aprendem mais rápido e ficam inquietos por terem que esperar seus pares surdos” (KELMAN, 2005b, p. 72). Por isso, ao fazerem a adequação na interpretação acabam por omitir alguns conteúdos curriculares. Em relação à quinta atribuição “[...] participação no planejamento das aulas”, segundo os dados da pesquisa de Kelman (2005b, p. 72):

[...] todas as professoras relatam que é importantíssimo planejarem juntas as atividades e o fazem no horário da coordenação (o horário em que estão trabalhando fora da regência da turma). A Dupla 7 diz que isso nem sempre é possível, pela carência de tempo. Nesse caso, a professora regente decide o conteúdo e a professora especializada, intérprete, decide a melhor maneira de ‘passar para eles’.

Kelman (2005b), a partir de pesquisa realizada com nove professoras, com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento desses profissionais que trabalham em classes comuns de

¹⁹ Trabalha o comportamento escritor, as diferenças entre a linguagem oral e a escrita e a importância de sempre revisar o que é produzido, individual ou coletivamente (LERNER, 2002).

forma a ampliar as chances de sucesso na inclusão dos estudantes surdos, com base em seus dados, aponta que existe certo conflito no processo de liderança. No que se refere ao planejamento, a autora traz o relato de uma das participantes da pesquisa que diz que “[...] o professor regente não aceita determinados procedimentos de trabalho, como adaptações e o professor especializado não tem autonomia.” (KELMAN, 2005b, p. 72). A prática relatada por Kelman (2005b) vai ao encontro da teoria do ensino colaborativo defendida por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), a qual visa à aprendizagem do estudante com deficiência e as inter-relações entre os professores que atuam diretamente com o estudante, articulando metodologias de ensino de formas dinâmicas.

A sexta atribuição apresentada pela pesquisa refere-se à “[...] integração entre professor regente e professor intérprete”, destaca Kelman (2005b, p. 28) ao pontuar que “[...] na hora da interpretação, é fundamental a integração entre ambas [professora regente e professora intérprete de Libras]”. O professor regente precisa compreender que com a presença do PTILS ocorre uma ampliação na participação linguística do estudante surdo. Contudo, para que isso ocorra é importante que haja relação dialógica entre os professores possibilitando assim trocas de experiências.

Os resultados da pesquisa apresentam que a sétima atribuição do PTILS é orientar habilidades de estudos aos surdos, pois os PTILS precisam “[...] estar explicando em detalhes qual é o dever a ser feito em casa ou qual é o livro que precisa ser trazido no dia seguinte, pois percebem nos alunos surdos uma dificuldade em compreender essas obrigações escolares” (KELMAN, 2005b, p. 73). Isto ocorre, pois muitas vezes o estudante surdo não possui o nível linguístico condizente com a idade, devido ao contato tardio com as línguas (Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita), fazendo com que o PTILS utilize vários recursos, tais como imagens, sinalização, escrita, vídeos entre outros, para que o estudante surdo possa compreender a informação de forma correta.

A oitava atribuição é “estimular a autonomia do aluno surdo” (KELMAN, 2005b, p. 74), e ela deve ser exercida juntamente com o professor regente, pois a exigência deve ser a mesma para todos os estudantes da sala. O estudante surdo precisa ter autonomia na hora de desenvolver as atividades, de realizar perguntas sobre o conteúdo ao professor regente. Quanto a nona atribuição de “estimular e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes”, Kelman (2005b, p. 74) comenta que ela está interligada à atribuição de número três, ensinar Libras para os estudantes ouvintes, pois o profissional consegue organizar duplas entre estudantes surdos e ouvintes nas aulas e orientar as atividades de forma mais tranquila, pois os

estudantes ouvintes, mesmo com o conhecimento básico da Libras, conseguem passar algumas orientações sobre as atividades desenvolvidas e sobre como realizá-las.

Ao tratar sobre a “comunicação multimodal²⁰”, na décima atribuição, a autora nos diz que esta atribuição se dá ao fato de que “[...] nem sempre a professora intérprete tem o domínio de todas as palavras do conteúdo acadêmico, precisando fazer uso dos múltiplos canais de comunicação” (KELMAN, 2005b, p. 76). Os PTILS não têm como possuir o domínio de todo o conteúdo lecionado em sala e nem domínio de todos os sinais utilizados nas disciplinas, acrescido o fato de que determinados conteúdos ainda não possuem sinal amplamente divulgado, como, por exemplo, os sinais das áreas de Química, Física, Biologia e História. Logo, seja pelo desconhecimento do PTILS do sinal utilizado para interpretar determinado termo ou pela inexistência desses, o PTILS precisa fazer uso de diversos recursos comunicacionais na hora de traduzir para que o estudante surdo possa compreender da melhor maneira possível o conteúdo explicado favorecendo o processo de aprendizagem.

Tanto a comunicação multimodal, a adequação (omissão) curricular, a participação no planejamento das aulas e a integração entre professor regente e professor intérprete, apontam para a importância do coensino entre eles, pois, para que o PTILS saiba qual a imagem, vídeo ou classificação mais adequada, para que saiba quais assuntos passaram por uma adequação curricular, ele precisa planejar com o professor, ter uma relação dialógica, para que ambos consigam realizar ações que promovam o aprendizado do estudante surdo.

Na décima primeira atribuição Kelman (2005b, p. 77) fala sobre o “prover a tutoria”, relatando que esses profissionais “[...] promovem a tutoria entre pares, fazendo diferentes arranjos: surdo com surdo, ouvinte com surdo, ouvinte com ouvinte”. Ao buscar promover a tutoria entre os estudantes, a professora delega aos estudantes ouvintes algumas responsabilidades junto ao estudante surdo, como correção de tarefas, auxílio em atividades propostas entre outros, e ao estudante surdo a tarefa de ensinar Libras ao estudante ouvinte, um sendo tutor do outro.

Verificamos no estudo de Kelman (2005b) a ênfase nas diferentes atuações do PTILS. Importante destacarmos que esse estudo nos possibilitou observar a importância do trabalho colaborativo e do relacionamento entre o professor regente e o professor intérprete para que se garanta uma atuação coletiva entre esses professores, uma vez que o mais adequado é a realização colaborativa e engajada na elaboração dos planejamentos de ensino, nas atividades,

²⁰ A multimodalidade consiste em se expressar por meio da linguagem, verbal ou não verbal, com arranjos visuais, como a diagramação, cores, figuras, o tipo de papel – presentes em textos escritos; e gestos, entonação, expressões – em textos orais (FERRAZ, 2011).

nas avaliações pedagógicas etc. Contudo, a ausência de uma legislação voltada aos professores intérpretes de Libras e a falta de estrutura organizacional na escola que promova momentos de planejamento e estimule a bidocência, faz com que o papel do PTILS se resuma a ser apenas o canal comunicativo entre o estudante surdo, o professor, colegas e equipe escolar, ou seja, um tradutor entre pessoas que compartilham línguas diferentes, viabilizando a participação do estudante em todos os contextos pedagógicos.

Antia e Kreimeyer (2001) ao realizarem uma pesquisa nos Estados Unidos sobre o papel do intérprete de Libras nas salas de aula, verificaram que no contexto escolar, em especial aquele de crianças mais novas, desempenhar um papel exclusivamente de intérprete é difícil, pois as crianças ainda não têm a língua consolidada, e acrescenta à função desse profissional o compromisso com o registro da aula desenvolvida no caderno do estudante surdo. Dessa forma, o PTILS ocupa lugar numa zona de fronteira, existindo necessidade desse profissional perceber a importância do contexto que frequenta e então assimilar as palavras, compreender os enunciados expostos pelo professor e reconstruí-los de maneira significativa e contextualizada para o estudante surdo. Nesse processo, o PTILS precisa levar ainda em consideração o nível linguístico ao qual o estudante encontra-se, para que sua interpretação possa ser realmente compreendida.

O PTILS atua constantemente em situações de escolhas quanto à melhor forma de interpretação, assim como os intérpretes das línguas orais, porque os sentidos das palavras movimentam-se constantemente e seus significados sofrem transformações em todo o tempo durante o ato interpretativo. Sobre a movimentação dos sentidos das palavras, Vygotsky (2008, p. 160) nos diz que “[...] por trás das palavras existe a gramática independente do pensamento, a sintaxe dos significados das palavras. O enunciado mais simples, longe de refletir uma correspondência constante e rígida entre o som e o significado”. Nessa direção, é importante que o PTILS tome decisões fazendo uso das situações de escolhas, para que as explicações dos discursos produzidos em sala de aula possam ter sentido para o estudante surdo. Sobre os sentidos das palavras, Vygotsky (2008) pontua que as expressões verbais “[...] não podem surgir plenamente formadas; devem se desenvolver gradativamente. Esse complexo processo de transição do significado para o som deve, ele próprio, ser desenvolvido e aperfeiçoado” (VYGOTSKY, 2008, p. 160).

A função do PTILS implica em conhecimento de mundo e conhecimento das áreas de conhecimento abordadas na sala de aula. Para que o PTILS compreenda melhor essas áreas, Barbosa (2004) sublinha a necessidade desses profissionais estarem em contato direto com assuntos mais complexos, específicos, de cada disciplina, ocorrendo geralmente através das

trocas entre os PTILS e os professores regentes das disciplinas específicas. Logo, o PTILS, precisa compreender melhor suas práticas e estratégias durante as atividades em sala de aula, partindo do pressuposto de que o contexto da sala de aula é complexo, não apenas pela questão linguística ou pela forma de apresentação, mas pelo fazer pedagógico (SANTOS, 2014). Portanto, o trabalho do PTILS manifesta-se em uma atuação entre fronteiras dos sentidos, sendo necessário compreender que a Libras e a Língua Portuguesa são um sistema em constante movimento, em que há significados, para além desses significados. Santos (2014) ressalta ser preciso que o profissional em sala de aula se aproprie dos sentidos, das entrelinhas e do que dizer, o que só será possível em situações de uso cotidiano das línguas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2001, p. 8).

A seguir, apresentamos o percurso metodológico com o intuito de possibilitar a adequada compreensão sobre como a pesquisa foi realizada. A partir deste estudo pretendemos sugerir a proposta de um curso de formação continuada para os professores intérpretes de Libras do Rio Grande do Norte.

3.1 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa teve como foco a Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Norte, com lócus na 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), por ter em seu quadro funcional o profissional professor intérprete de Libras há seis anos.

De acordo com Ramírez (2005), o método de amostragem não probabilístico trabalha com a inclusão de grupos típicos, motivo pelo qual é parte essencial do desenho da pesquisa, pois permite classificar os diferentes critérios de inclusão e exclusão para selecionar os sujeitos da pesquisa e obter amostra representativa, tanto quanto possível.

Num universo de 66 professores intérpretes de Libras, concursados, que atuam na rede estadual de ensino no RN, fizemos uso da técnica de amostragem intencional ou útil, quando é necessário incluir um pequeno número de unidades na amostra, para chegarmos a amostra da pesquisa. Mattar (1996, p. 132), descreve esta técnica como “[...] aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende, ao menos em parte, do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo”. Esta técnica foi aplicada a partir dos elementos característicos da população.

Dentre os elementos do planejamento de pesquisa, está o plano de amostragem. Segundo Schiffman e Kanuk (2000, p. 26), um plano de amostragem deve responder às seguintes questões: “[...] quem pesquisar (unidade de amostragem), quantos pesquisar (o tamanho da amostra) e como selecionar (o procedimento da amostragem)”. Com base em Schiffman e Kanuk (2000), a população inicialmente selecionada para participação na pesquisa, após seleção do local da pesquisa, foi constituída por um total de 10 sujeitos (professores intérpretes de Libras lotados na 12ª DIREC), após aplicação dos seguintes critérios de inclusão: atuar como

intérprete de Libras na área educacional há mais de 5 anos, possuir especialização em Libras e estar cursando Letras-Libras ou algum curso de aperfeiçoamento profissional e optarem livremente por participarem da investigação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e, como critérios de exclusão foram considerados os seguintes pontos: atuar como intérprete de Libras na área educacional há menos de 5 anos, não possuir especialização em Libras. Considerando-se, então, os critérios de inclusão e exclusão, chegamos ao número da amostra de dois sujeitos para participarem do estudo que, após consulta, concordaram em participarem da pesquisa.

As professoras participantes estavam vinculadas à escolas, que estão sob a circunscrição da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (12ª DIREC), localizadas na cidade de Mossoró, sendo uma delas da rede estadual de ensino fundamental, do Rio Grande do Norte e a outra do Centro de EJA.

Essa escolha se justifica pelo fato da 12ª DIREC ter sido a primeira diretoria a receber um professor intérprete de Libras, enquanto as demais DIREC só receberem este profissional dois anos após a 12ª. Galasso e Esdras (2018, p. 286), demonstram que existem 229 estudantes surdos matriculados no ensino médio regular no estado do RN, sendo 89 destes matriculados em escolas na cidade de Mossoró.

Vergara (2017, p. 53) nos diz que os sujeitos de uma pesquisa “[...] são aqueles que fornecerão os dados que o autor necessita para fazer a pesquisa”. Como informamos anteriormente, as participantes da pesquisa foram duas professoras intérpretes de Libras, uma PTILS que atua na turma do 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais de uma escola regular, doravante denominada “Escola Orquídea” e uma professora intérprete de Libras que atua na turma da 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos em um Centro de EJA, doravante denominado “Escola Jasmim”.

Assim, a amostra passou a ser constituída por duas professoras Lindinalva e Marinalva²¹. A caracterização das participantes foi realizada por meio do preenchimento de uma ficha de identificação (APÊNDICE B), na qual foram solicitadas as seguintes informações: as iniciais do nome; a data de nascimento, o vínculo institucional, o gênero, a formação profissional, função exercida e o tempo total de exercício tanto no magistério quanto como

²¹ Os nomes utilizados na pesquisa são nomes fictícios, usados pelo pesquisador. Os verdadeiros nomes dos pesquisados foram mantidos em sigilo conforme TCLE assinado e recomendação do comitê de ética da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Câmpus de Presidente Prudente.

intérprete de Libras e na função de PTILS. Para melhor compreensão da formação profissional, apresentamos, a seguir, no Quadro 2, os dados representativos das participantes do estudo.

Quadro 2 – Caracterização dos professores referente aos aspectos de formação e tempo de exercício da profissão

Perfil profissional	Lindinalva	Marinalva
Gênero	Feminino	Feminino
Tempo de atuação como TILSP	6 anos	4 anos
Tempo de atuação como professor	3 anos	25 anos
Graduação	Letras Vernácula Letras Libras	Pedagogia Letras Libras
Pós-graduação	Especialização em Libras	Especialização em Libras
Convive com a comunidade surda	Sim	Sim
Participa das formações ofertadas pelo CAS	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor.

As PTILS pesquisadas possuem formação superior, especialização em Libras e cursos de curta duração promovidos pelo Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo – sede Mossoró/RN (CAS Mossoró/RN). Esse interesse em qualificar-se pode ser atribuído a alguns aspectos, tais como: ampliar o conhecimento de mundo e o conhecimento cultural, a necessidade de desenvolvimento de competência linguística e a importância de aprender técnicas e/ou procedimentos de interpretação. Outro ponto importante, é que o fato de interpretar em contexto educacional exige o domínio de saberes didático-pedagógicos e específicos das áreas de conhecimentos (OLIVEIRA NETO; OLIVEIRA, 2021).

3.2 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO

Optamos pela entrevista como técnica de coleta de dados, pois, conforme Campoy (2018, p. 197, tradução nossa), este instrumento tem como finalidade “Conhecer a realidade em

um momento e lugar determinado, favorecer a participação cidadã, planificar estratégias de ação²², entre outras.

A entrevista foi semiestruturada, pois, segundo Rojas, Fernandez e Pérez (1998), este documento organiza as perguntas sobre o objetivo da pesquisa sendo o seu planejamento uma fase crucial para a eficácia dele, tomando o problema de pesquisa como base, as ideias passam a se concretizar através do instrumento de pesquisa, tornando claro os objetivos deste instrumento.

Campoy (2018) traça algumas diretrizes para a elaboração deste instrumento, diretrizes estas seguidas por este pesquisador. As fases para a elaboração segundo o autor são:

1. Design do questionário. 2. Elaboração e seleção de perguntas. 3. Análise da qualidade das perguntas. 4. Redação das perguntas. 5. Disposição provisória das perguntas no caderno. 6. Validação do questionário. 7. Estudo Piloto (CAMPOY, 2018, p. 177, tradução nossa)²³.

Quanto ao desenho da entrevista, consideramos suas potenciais dimensões e, uma vez detalhadas as áreas dos conteúdos a serem investigados, especificamos as características de cada temática, considerando a relação estruturada das variáveis do questionário no intuito de elaborar as perguntas necessárias. Para tal fim, elaboramos um banco de questões de forma ampla. Após análise conjunta entre orientador e pesquisador, aquelas questões, cujo aporte à confiabilidade do instrumento era baixo, foram eliminadas.

Com relação a extensão da entrevista, optamos por utilizar poucas perguntas, tornando o instrumento conciso a fim de garantir a participação das professoras de forma adequada e confiável no que se refere ao conteúdo das perguntas.

A elaboração do roteiro das entrevistas, conforme registrada no APÊNDICE C, partiu da determinação dos objetivos da pesquisa. Essa fase iniciou-se a partir da exposição do problema de pesquisa. Para tanto, foi realizada uma ampla revisão bibliográfica a respeito dos temas: inclusão, Libras, surdez, professor intérprete de Libras, professor interlocutor, intérprete de Libras, educação, legislação, educação inclusiva e educação bilíngue.

A elaboração de cada item do roteiro de entrevista foi um trabalho minucioso realizado em conjunto com a orientadora da pesquisa após a definição do problema a ser investigado e da

²² Texto original: Conocer la realidad en un momento y lugar concretos, promover la participación ciudadana, planificar estrategias de actuación.

²³ Texto original: 1. Diseño del cuestionario. 2. Elaboración y selección de preguntas. 3. Análisis de la calidad de las preguntas. 4. Redacción de las preguntas. 5. Disposición provisional de las preguntas em el cuadernillo. 6. Validación del cuestionario. 7. Estudio piloto.

metodologia adotada, sendo construído um bloco de possíveis perguntas. Assim, foi possível chegar à redação final do roteiro de entrevista, considerando uma proposta adequada ao número de perguntas.

Segundo Sousa (2005, p. 196), para que se garanta a clareza do conteúdo do instrumento de pesquisa, deve-se solicitar que “[...] quatro ou cinco professores da área disciplinar em que se situa a investigação, para fazerem apreciação sobre a pertinência das perguntas, se o teste é um bom procedimento”. Assim, construímos um formulário com as questões elaboradas e encaminhamos para análise de quatro especialistas, sendo dois da área de educação de surdos e dois da área de metodologia da pesquisa, para que estes verificassem a adequação e a coerência das questões formuladas e os objetivos referentes a cada quesito. Esses Especialistas foram três doutores, que atuam em universidades brasileiras e no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e por uma mestrandia que atua na Escola bilíngue da rede pública paulista. Os avaliadores consideraram as perguntas adequadas em relação ao problema da pesquisa e condizentes com os objetivos. A linguagem, na análise desses profissionais, foi apresentada de forma simples, clara e convencional.

Após análise pelos avaliadores e as adequações sugeridas, foi realizado projeto-piloto formado por uma amostra do segmento não pertencente à DIREC pesquisada, de modo que fosse possível pensar a melhor estratégia para coleta de informações significativas aos resultados desta investigação.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Para obter as respostas em uma investigação, faz-se necessária a escolha do procedimento mais adequado, para a coleta de informações fidedignas e que respondam aos objetivos da investigação.

Dentro desta perspectiva, para este trabalho, optou-se pela entrevista semiestruturada. Pois, segundo Campoy (2018, p. 349, tradução nossa):

A entrevista é uma técnica de investigação científica que utiliza a comunicação verbal para recolher informações em relação a uma determinada finalidade. Através da entrevista o pesquisador consegue compreender e conhecer como ocorre a realidade pesquisada e os vínculos são estabelecidos entre os fenômenos estudados²⁴.

²⁴ Texto original: La entrevista es una técnica de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger información en relación a una determinada finalidad. Pero en la entrevista, el investigador es el instrumento de investigación y no un simple protocolo o formulario de entrevista. A través de ella se pretende

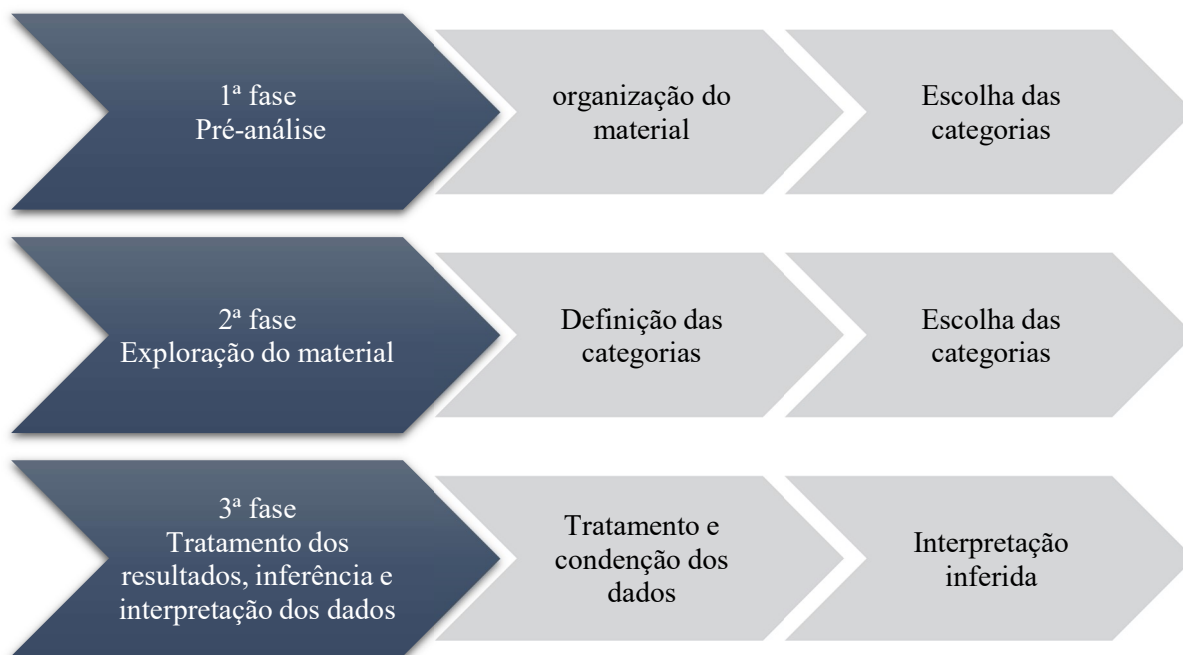
A entrevista foi direcionada aos professores participantes da investigação. O roteiro de entrevista incluiu questões a respeito do processo formativo, inicialmente, quanto aos aspectos gerais e, posteriormente, relacionados especificamente com temáticas da prática interlocutora e da formação continuada (APÊNDICE C).

As entrevistas foram realizadas no período em que as PTILS estavam atuando de forma remota, portanto, fizemos uso do aplicativo *Google Meet* para a efetivação do contato com as participantes. As entrevistas foram gravadas com a permissão delas, posteriormente transcritas e encaminhadas às participantes para que pudessem conferir se a transcrição correspondia com as respostas dadas na entrevista. Uma das professoras solicitou a reescrita de uma das respostas, uma vez que ao rever sua fala, considerou que a mesma não refletia adequadamente sua posição sobre o assunto e a outra solicitou que sua resposta a algumas questões fosse retirada, pois, ao refletir sobre o que havia respondido, achou melhor isentar-se da resposta.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2008), que por meio de técnicas de análise e procedimentos sistemáticos, visa a organização dos dados, assim como a leitura flutuante, elaboração de unidades de sentido, sistematização de categorias e, na quinta etapa, a interpretação dos dados, conforme cita Franco (2012). A análise de conteúdo é constituída por uma série de procedimentos que garantem a objetividade, a sistematização e a inferência no processo de análise dos dados coletados. O Fluxograma 1 demonstra os passos da análise de conteúdo:

Fluxograma 1 – Passos da análise do conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2008).

Após a coleta das informações, transcrevemos as entrevistas das professoras. No processo de transcrição procuramos respeitar todos os detalhes da fala, como pausas, repetições e erros gramaticais dessas falas. Concordamos com Szymanski (2004, p. 74), ao ponderar que a transcrição da entrevista em pesquisa é um momento de “[...] análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir”.

Após as transcrições, realizamos várias leituras flutuantes das entrevistas, como proposto por Bardin (2008) e Franco (2012). As leituras flutuantes objetivaram gerar maior familiarização com o seu conteúdo. O segundo momento da análise correspondeu a seleção dos tópicos da entrevista para que estivessem diretamente relacionados ao nosso objeto de pesquisa, quais foram considerados como nossa categoria de análise: qualificação profissional e atuação profissional. Em qualificação profissional foi considerada a seguinte subcategoria: a importância da qualificação profissional, na atuação profissional, consideramos as seguintes subcategorias: mediação linguística entre os pares, possibilidades do registro de atividades e a utilização da metodologia visual no ensino remoto.

As categorias e subcategorias estabelecidas, bem como as descrições dos conteúdos das participantes são exemplificadas nos Quadros 3 e 4:

Quadro 3 – Tratamento das Informações – Entrevistas

Sujeitos participantes	Categoria	Explicitação dos Significados
	Qualificação profissional	
Lindinalva	<p>Não. Pois o professor intérprete de Libras <u>é uma área ainda em formação na nossa região</u>. Ainda existe uma construção a respeito do nosso perfil. As formações normalmente são de forma mais amplas sobre o intérprete de Libras. Avalio que as formações existentes até o momento são boas, <u>porém precisam contemplar o âmbito em que trabalhamos de fato</u>.</p> <p>Por que a Libras é uma língua viva, em constante mudança. <u>E precisamos nos mover e adquirir novos conhecimentos</u>, principalmente na área professor interprete de Libras que seu trabalho permeia por áreas tão complexas.</p> <p>O código de ética do Tradutor Intérprete de Libras e as técnicas tradutórias e a pratica diária.</p>	<p>Não consolidação do perfil profissional, ausência de formação específica, necessidade de formação específica.</p>
Marinalva	<p>Na realidade, a formação desses profissionais <u>vem acontecendo na prática, devido à falta de cursos disponíveis</u>, vale ressaltar que <u>é urgente essa formação para nossa categoria</u>, pois a demanda pelos profissionais vem sendo exigida cada dia, com a legislação em vigor e as pessoas surdas e interessados pela área tomando ciência de seus direitos</p> <p>Algumas instituições vinculadas a SEEC oferecem capacitações para os profissionais que atuam na educação de surdos, como o CAS Mossoró e também tem a DAIN, a diretoria de ações e políticas inclusivas que pertence a UERN. Porque quero está sempre me <u>atualizando pra exercer meu trabalho com boa qualidade, dando o meu melhor</u>.</p> <p>Tradução e interpretação; Libras/Português/Libras</p>	<p>Ausência de formações, urgência nas formações, atualização profissional.</p>
<p>Subcategorias: Necessidade de formação; formação específica para o professor intérprete; Importância da qualificação profissional.</p>		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 4 – Tratamento das Informações – Entrevistas

Sujeitos participantes	Categoria	Explicitação dos Significados
	Atuação profissional	
Lindinalva	<p>É uma função de grande importância dentro do movimento de inclusão. <u>Fazer a mediação comunicacional no âmbito escolar se faz necessário, pois nem todos da intuições domina a língua brasileira de sinais</u>.</p>	<p>Mediação linguística, ensino das atividades, flexibilização dos sinais, uso de metodologia visual, interação do nível de</p>

Sujeitos participantes	Categoria	Explicitação dos Significados
	Atuação profissional	
	<p>Foi necessário buscar conhecimentos tecnológico para incluir as janelas em Libras em alguns vídeos que não haviam acessibilidade. Adequação do espaço doméstico para atender as aulas remotas, como: fundo verde, notebook, tripé, luz, internet com velocidade melhor, dribla as eventualidades que ocorrem em um ambiente doméstico para evitar que atrapalhem as aulas remotas. Antes da pandemia minha atuação estava sendo realizada presencialmente junto aos alunos Surdos, <u>fazendo a mediação comunicacional entre professor e aluno Surdo</u>, bem como os alunos e corpo escolar. <u>Ainda auxiliava em algumas tarefas de casa após o horário de aula na escola, tirando dúvidas via aplicativo de conversas</u>. Desenvolvo de forma que os vídeos que gravo em Libras sejam disponibilizados para eles na plataforma que melhor os alunos usam. Deixo que eles escolham, pois devido à escassez de uma boa conexão uma realidade não se aplica a outra. O uso de aplicativos que auxilie na visualização de telas, marcando e mostrando o passo a passo é muito útil. <u>Busco desenvolver no momento da sinalização uma forma mais dinâmica, podendo usar alguns materiais que tenho em casa para ilustrar a interpretação</u>. Para facilitar o meu trabalho, pois através dos registros <u>fico inteirada do nível de conhecimento e aprendizagem do aluno surdo que acompanho</u>, e dessa forma posso criar estratégias na forma de interpretar para que ele possa assimilar o conteúdo da melhor maneira possível</p>	<p>aprendizado do estudante surdo.</p>
Marinalva	<p>O intérprete de Libras tem a <u>função de ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor, colegas e equipe escolar</u>. No entanto, na maioria das vezes os professores acreditam que a <u>aprendizagem do aluno surdo é responsabilidade do intérprete</u>. Os professores não se manifestam o desejo de aprender Libras, sequer para cumprimentar seu aluno surdo no dia a dia. Tive que aprender a utilizar os recursos tecnológicos, para realizar meu trabalho. Utilizei o google meet e chamadas de vídeos pelo Whatszap para me comunicar e auxiliar nas tarefas do aluno surdo que acompanho, fazendo a interpretação de avaliações e trabalhos. O meu trabalho era realizado presencialmente, na sala de aula, fazendo a interpretação das aulas durante quatro dias da semana e um dia para a extra regência. Sempre eu <u>solicitava aos professores o conteúdo com antecedência pra facilitar minha interpretação, a maioria atendiam meu pedido</u>. No <u>modo presencial existe mais comunicação e interação entre</u></p>	<p>Mediação linguística, aprendizagem responsabilidade do intérprete, solicitação previa dos materiais, menor interação entre os estudantes com o professor no período das aulas remotas, registro das ações para repassar ao professor.</p>

Sujeitos participantes	Categoria	Explicitação dos Significados
	Atuação profissional	
	<u>intérprete/aluno/ surdo/professores</u> , pois caso surgisse alguma dúvida por parte do aluno surdo, logo a mesma era sanada. Através do google meet acompanhando as aulas dos professores, fazendo a tradução e interpretação dos conteúdos, também utilizo o whatsapp. Para que pontue suas maiores dificuldades na aprendizagem, <u>e possa repassar para o professor regente</u> . O entendimento do que foi escrito pelo professor regente e a compreensão do que foi sinalizado pelo intérprete de Libras. <u>Registro também sua relação com a turma e seus questionamentos e interação com o conteúdo dado.</u>	
Subcategorias: Flexibilização curricular; metodologia visual; coensino; comunicação multimodal; registro das ações desenvolvidas.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entendemos que as categorias empíricas são construídas a partir do conteúdo das falas. São sínteses a respeito do objeto de estudo. No nosso caso, elas são indícios da representação social de inclusão das professoras.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa mediante Parecer nº 4.918.346, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Câmpus de Presidente Prudente e cadastrada na Plataforma Brasil conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 46199421.0.0000.5402.

Os participantes do estudo foram consultados previamente e aceitaram participar do estudo, portanto assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo apresentado no APÊNDICE A.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

À primeira vista, a Pesquisa Científica pode parecer assustadora, difícil e complicada. Todavia, ela é apenas um exercício lógico: fazemos isso, porque queremos eliminar alguma dúvida, ou saber algo sobre um determinado tema. Porém, não é só essa questão. O que faremos com o resultado obtido, com base em nosso questionamento? Não basta querer saber algo, pesquisar sobre um determinado assunto – e não ter aplicabilidade para os resultados encontrados. (DEL-MASSO, 2012, p. 15-16)

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos na fase de coleta de dados, realizada através de entrevista com as professoras intérpretes de Libras, os quais foram analisados, interpretados e sustentados a partir dos estudos teóricos já mencionados anteriormente. Segundo Gil (2002, p. 156),

[...] a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriores obtidos.

Dessa forma, a intenção deste ponto é apresentar os dados de forma clara e objetiva, retratando a realidade do objeto em estudo. Para esta pesquisa, foram coletados dados sobre o perfil de atuação dos participantes, bem como dados sobre a percepção dos PTILS em relação à sua função, sua qualificação profissional, sua prática e o registro dos estudantes surdos, conforme roteiro de pesquisa elaborado (APÊNDICE C).

Dos depoimentos das duas professoras, referentes à atuação e a formação do professor intérprete de Libras, emergiram quatro grandes subcategorias, a saber: a importância da qualificação profissional, na categoria qualificação profissional e mediação linguística entre os pares, possibilidades do registro de atividades e a utilização da metodologia visual no ensino remoto, na categoria atuação profissional. Ressaltamos que essas categorias são interdependentes, não podendo ser vistas de forma isolada uma da outra.

4.1 CATEGORIA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A qualificação profissional alia-se a um fazer pedagógico inclusivo, que é vital para a melhoria da qualidade do serviço ofertado aos estudantes surdos. Percebemos no perfil das professoras intérprete de Libras pesquisadas que essas possuem duas graduações, Lindinalva

em Letras Vernáculas e Letras Libras e Marinalva em Pedagogia e Letras Libras, com especialização em Libras. Embora ambas as professoras busquem formações ofertadas pelas universidades, percebemos no perfil preenchido por elas na ficha de identificação (APÊNDICE B) que elas participaram dos cursos ofertados pelo CAS Mossoró/RN e convivem com a comunidade surda através da associação em busca da aprendizagem dos novos sinais e/ou conteúdos. A formação proporciona embasamento teórico para a tomada de decisões mais conscientes e a ressignificação de suas práxis.

Considerando que os sujeitos da pesquisa possuem formação inicial em licenciaturas, o aspecto pedagógico da profissão destaca-se. Entretanto, Rodrigues e Silvério (2011, p. 44) ressaltam que a competência necessária para atuar como professor intérprete de Libras “[...] envolve diversos componentes para além dos saberes didáticos e pedagógicos”. Componentes estes classificados por Hurtado Albir (2005, p. 23), como “[...] caráter tradutológico formado pela subcompetência bilíngue, pela subcompetência extralinguística, pela subcompetência de conhecimentos sobre tradução, pela subcompetência estratégica e pela subcompetência instrumental, além dos componentes psicofisiológicos”, ou seja, os PTILS precisam desenvolver competência interpretativa para além do caráter pedagógico.

4.1.1 A importância da qualificação profissional

Para as professoras, em primeiro lugar, qualificação profissional quer dizer adquirir novos conhecimentos. As participantes, em seus depoimentos, vão fazendo referências diretas ou indiretas a falta de formação continuada promovida pelo governo do estado. Essas referências à qualificação profissional estão acompanhadas de indicações como possibilidades de participação em formações, oferta de formações não específicas para a área da Libras, ausência de conteúdos pertinentes ao trabalho do intérprete e oportunidades de formações em diversas instituições representativas da comunidade surda. Todos os depoimentos das professoras concorrem para a valorização da formação continuada e apontam a necessidade de formações voltadas à educação de surdos e ao trabalho do intérprete de Libras. Afirmam as professoras:

[...] não é ofertado formações. Pois o professor intérprete de Libras é uma área ainda em formação na nossa região. Ainda existe uma construção a respeito do nosso perfil. As formações normalmente são de forma mais amplas sobre o intérprete de Libras. Avalio que as formações existentes até o momento são

boas, porém precisam contemplar o âmbito em que trabalhamos de fato. (Professora Lindinalva) (informação verbal²⁵)

e que,

[..] na realidade, a formação desses profissionais vem acontecendo na prática, devido à falta de cursos disponíveis, vale ressaltar que é urgente essa formação para nossa categoria, pois a demanda pelos profissionais vem sendo exigida cada dia, com a legislação em vigor e as pessoas surdas e interessados pela área tomando ciência de seus direitos (Professora Marinalva). (informação verbal)

As professoras ouvidas nesta pesquisa, conforme relatado, responderam não ter recebido formação específica para atuarem como PTILS. A professora Lindinalva complementa a fala ressaltando que “[...] no estado RN, devido à falta de cursos disponíveis, a formação profissional ocorre no dia a dia com o estudante surdo”. Isto ocorre devido ao fato do PTILS estar em constante construção com o meio escolar, através de um processo de alteridade e desconstrução das práticas ouvintistas para um novo olhar, um olhar voltado à metodologia visual, a partir da comunicação gestual-visual, aponta Lacerda (2017).

A professora Marinalva complementa sua fala ressaltando que é “[...] urgente essa formação para nossa categoria, pois a demanda pelos profissionais vem sendo exigida cada dia”, o que demonstra a sua percepção sobre a exigência de uma formação que alie teoria e prática ao mesmo tempo.

Prieto (2007, p. 57, grifos nossos) afirma que a formação continuada do professor deve ser “[...] um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino”. Strobel (2008, p. 102) considera que o efeito causado devido à falta de compromisso do poder público com a formação do PTILS é o fato de serem “[...] raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula”.

Ao pensarmos na formação do PTILS, precisamos considerar as questões levantadas por Quadros (2007, p. 58), no livro “O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, questões como:

(1) Qual o nível de aceitação da língua de sinais na comunidade em geral (órgãos governamentais, escolas, igrejas, associações de surdos, instituições que atendem os surdos, famílias, professores, os próprios surdos)? (2) Quais as oportunidades sociais que a comunidade surda encontra em seu meio? Os surdos são incentivados a se organizarem? É dado espaço aos surdos para se manifestarem? (3) Qual a atitude da comunidade em geral diante do intérprete

²⁵ Trata-se de reprodução de excerto de transcrição de falas das participantes desta pesquisa.

(órgãos governamentais, escolas, igrejas, associações de surdos, instituições que atendem os surdos, famílias, professores, os surdos, os próprios intérpretes)? (4) Os surdos sabem usar todas as possibilidades de atuação de um intérprete? Existe preocupação em oferecer essas informações? (5) Qual o nível de integração existente entre os surdos e os intérpretes? (6) Quem são os intérpretes de língua de sinais? (7) Quais as condições que são oferecidas a esses intérpretes para atuarem? (8) Qual o nível de formação destes intérpretes? (9) Quais são os objetivos em um curso de formação de intérpretes? (10) Quem forma os intérpretes do futuro? (11) Quem oferece a certificação dos intérpretes? (12) Em que nível deve ser a formação dos intérpretes no Brasil? (13) Quem formará estes intérpretes?

Ao analisarmos os pontos levantados por Quadros (2007), evitamos cometer as mesmas falhas do passado, tornando a formação mais eficaz, formando profissionais capazes de atuar nas mais variadas disciplinas, respeitando o código de ética e exercendo um trabalho cada vez mais produtivo.

Pensando na ausência de formação ofertada, nas questões identificadas por Quadros (2007) e buscando suprir as necessidades dos profissionais que estão atuando no momento, originou-se o produto educacional proposto, que será mais bem detalhado no caderno anexado à dissertação. Tendo por base Nóvoa (1992), Oliveira (2018), Lacerda (2017), Albres (2015) entre outros, propomos como produto educacional, oriundo desta investigação, um curso de formação aos professores intérpretes de Libras da rede estadual de ensino potiguar, numa perspectiva que, denominada por Nóvoa (1992, p. 25) de crítica reflexiva, que “[...] forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participada”. Nesta perspectiva, tomando por base os temas indicados pelos pesquisados e amparado nos autores citados, organizamos o produto de forma que apresente três processos na formação do PTILS, sendo eles: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Segundo as professoras entrevistadas, a ausência de formações ofertadas pela SEEC abre espaço para que outras instituições ofertem as formações. Destacam:

[...] UERN, UFERSA, CAS, ASMOR E associações de intérpretes de Libras. (Professora Lindinalva). (informação verbal)

e

[...] algumas instituições vinculadas a SEEC oferecem capacitações para os profissionais que atuam na educação de surdos, como o Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS Mossoró) e

também tem a DAIN, a diretoria de ações e políticas inclusivas²⁶ que pertence a UERN. (Professora Marinalva). (informação verbal)

No Brasil, a formação dos professores intérpretes de Libras se dá por diferentes meios, entre os quais: cursos oferecidos por associações de Surdos, em especializações *lato sensu* e, ainda, nos âmbitos da graduação e da pós-graduação, tanto públicas quanto privadas. O estado do Rio Grande do Norte não difere dos demais estados federativos. Como relatado nas falas das professoras pesquisadas, diversas instituições de ensino superior e médio ofertam a formação continuada dos PTILS.

A partir de 2017, com a convocação dos PTILS pelo governo do estado do RN, o CAS Mossoró coloca-se como um dos principais parceiros desses profissionais, pois tem buscado preencher a lacuna da falta de um curso específico para formação dos PTILS. O CAS Mossoró realizou, em 2018, em parceria com o INES, o I Encontro de Intérpretes de Mossoró e Região, promovendo, até o ano de 2022, um encontro anual de intérpretes, na tentativa de congregar os profissionais de todo o estado, tornando-se a principal instituição formadora de intérpretes ao promover encontros formativos em parceria com o INES, com o CAS Maranhão, com a UERN, com a UFERSA e com a Associação de Surdos de Mossoró e Região (ASMOR).

Conforme Oliveira Neto e Oliveira (2022, p. 3), é notório que, por meio dos cursos de formações continuadas ofertadas pelo CAS Mossoró,

[...] os professores Intérprete de Libras consigam adquirir conhecimentos focado nas necessidades do ensino/aprendizagem do estudante Surdo. Além disso, a busca pelo aperfeiçoamento de suas metodologias e estratégias educacionais contribui para que, os Intérpretes de Libras mantenham-se motivados profissionalmente, favoreçam as trocas de experiências nos momentos formativos junto aos colegas da área e sintam a valorização da classe. Dessa forma, constamos nos discursos desses profissionais, a notoriedade dessa instituição no sentido de mostrar que as atribuições nesse âmbito não é simplesmente em mediar a comunicação, mas ter a consciência de que suas práticas pedagógicas estão contidas nesse processo, contribuindo para aquisição do conhecimento dos alunos Surdos no processo inclusivo.

O CAS Mossoró/RN é um ambiente “identificatório” da educação bilíngue, bem como lugar de aprimoramento do conhecimento que permite aos profissionais se sentirem apoiados e seguros, dentro da conjuntura “ofertiva” do papel do CAS nesse processo formativo continuado do PTILS, justificada nas práticas da instituição. Segundo Carvalho (2015, p. 75), o CAS

²⁶ Embora o nome correto da sigla DAIN seja Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas, mantivemos na citação o registro fidedigno conforme citado pela pesquisada.

Mossoró/RN é uma instituição voltada para pessoas surdas, profissionais da educação, pessoas da comunidade vinculadas ao trabalho com surdos e familiares de pessoas surdas.

Além do CAS Mossoró, outras instituições, como vimos nas falas dos sujeitos, tem buscado ofertar formações aos PTILS, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), periodicamente ofertam cursos de formação continuada para intérpretes de Libras, visando formar tradutores intérpretes de forma geral e, nesses cursos, os estudantes aprendem, principalmente, as técnicas de interpretação. Os cursos definem o TILS conforme conceito apresentado por Quadros (2007, p. 68) como “[...] o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete”.

Sobre as formações ofertadas pelas instituições citadas pelas professoras pesquisadas, Rodrigues (2018, p. 199) observa que se trata de “cursos livres”, com formação que apresenta como tendência a abordagem de conteúdo formativo mais direcionado ao “produto da interpretação”, e envolvendo questões atitudinais e éticas do que conduzir “à conscientização e à reflexão sobre o processo interpretativo”.

Diante destes relatos, percebemos que a falta de formação de qualidade e, até mesmo de qualquer formação específica voltada ao PTILS, ofertada pela SEEC/SUESP, gera defasagem teórico-prática para atuação desses professores em sala de aula regular naquilo que se à aprendizagem dos estudantes surdos.

Os depoimentos a seguir revelam visivelmente essa necessidade por parte das entrevistadas. Ecoa, em suas narrativas, a vontade de terem ao seu dispor, para melhoria da qualidade da interpretação, formações continuadas condizentes ao trabalho do professor intérprete de Libras. Intensificam nessa perspectiva a ideia de que o sucesso escolar do estudante surdo está diretamente relacionado a uma formação continuada. Afirmam:

[...] que a Libras é uma língua viva, em constante mudança. E precisamos nos mover e adquirir novos conhecimentos, principalmente na área professor intérprete de Libras que seu trabalho permeia por áreas tão complexas. (Professora Lindinalva) (informação verbal)

e

[...] porque quero, está sempre me atualizando pra exercer meu trabalho com boa qualidade, dando o meu melhor. (Professora Marinalva). (informação verbal)

O contexto educacional exige um profissional que tenha as competências necessárias à atuação na educação, competências estas que transitem entre o pedagógico e o linguístico (LACERDA, 2010; RODRIGUES; SILVÉRIO, 2011; ALBRES, 2015). Portanto, a formação não deve se restringir apenas aos estudos das línguas de trabalho ou aos estudos da tradução. A perspectiva pedagógica deve estar contemplada na formação tanto no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem quanto no que se refere à compreensão das estruturas e forças que tencionam o sistema educacional potiguar e sobretudo o brasileiro (OLIVEIRA NETO; OLIVEIRA, 2021).

Vemos nas falas dos entrevistados o anseio por formações continuadas que os levem a refletir sobre suas práticas cotidianas e os façam melhorar no exercício da profissão. Para Quadros (2007), a formação do PTILS necessita de muita reflexão, pois deve ser uma formação constante. Logo, os sujeitos da pesquisa estão em alinhamento epistemológico com Oliveira (2004, p. 240), que afirma que formar professores competentes e qualificados “[...] pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência”.

O reconhecimento do despreparo profissional por parte das professoras para realizar as funções de PTILS aliado às ausências de formações, as condições materiais precárias e à ausência de acesso às discussões teóricas sobre educação de surdos, ratificam a necessidade de formação continuada que aborde temas como os sugeridos pelas entrevistadas nos excertos que seguem:

[...] o código de ética do Tradutor Intérprete de Libras e as técnicas tradutórias e a prática diária (Professora Lindinalva). (informação verbal)

e

[..] Tradução e interpretação; Libras/Português/Libras (Professora Marinalva). (informação verbal)

Lacerda (2017) aponta que alguns saberes devem ser levados em conta na construção do currículo dos cursos de formação de intérpretes, tais como:

- a prática de tradução/interpretação;
- a formação teórica sobre línguas, aspectos linguísticos, culturais e históricos sobre surdos e ouvintes;

- a expressão da língua escrita, coesão e coerência textual; e
- os princípios de oratória e impostação vocal.

Nóvoa (1992, p. 34), aponta que ao tratarmos da formação do professor, devemos nos “[...] opor à racionalidade técnica do trabalho dos professores, compreendidos como meros aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares”. Nóvoa aponta também para a importância da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, enquanto constituinte do professor.

Considerando que o PTILS precisa de habilidades e conhecimentos linguísticos, extralinguísticos, didáticos e pedagógicos, esperávamos que as respostas dos sujeitos apontassem aspectos que contemplassem esses pontos, contudo, como verificamos em questões anteriores, os sujeitos pesquisados não evidenciam perceber a dupla função que exercem na escola e buscam formação que contemple apenas o fazer do intérprete de Libras, sem enfatizar o fazer do professor.

4.2 CATEGORIA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Percebemos no perfil das professoras intérprete de Libras pesquisadas que ambas já atuaram enquanto professora regente e intérprete de Libras. Professora Marinalva apresenta maior tempo de atuação enquanto docente, vinte e cinco anos, enquanto a professora Lindinalva demonstra maior tempo de atuação enquanto intérprete, seis anos. A PTILS Lindinalva atua em turmas da Educação de Jovens e Adultos enquanto a PTILS Marinalva atua na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, ambas concursadas no Governo do Estado do RN. Olharemos aqui a atuação para além do tempo de experiência profissional enquanto professor ou enquanto intérprete, pois objetivamos analisar a atuação das pesquisadas enquanto exercem a função de professoras intérpretes de Libras.

Ao realizamos a análise da atuação profissional temos em mente o exposto por Albres (2014, p. 85-86) ao apontar que intérpretes que atuam no ensino fundamental acabam por ter “[...] mais trabalho em relação à orientação do aluno, a retomada de conceitos e buscas por estratégias do que os intérpretes que atuam no ensino médio, isso devido ao nível de maturidade linguística e emocional do aluno surdo”.

De acordo com os documentos norteadores utilizados pela SUESP/SEEC (RIO GRANDE DO NORTE, 2019), os professores intérprete de Libras tem dez formas de atuar²⁷ em sala de aula. As categorias aqui elencadas contemplam as seguintes formas de atuação:

Traduzir e interpretar em Libras as aulas ministradas pelos professores regentes; Avaliar processo de ensino e aprendizagem e seus resultados; Desenvolver atividades pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural em uma perspectiva de educação inclusiva; Registrar práticas escolares de caráter pedagógico.

Essas atribuições aparecem de forma explícita ou mesmo implícita nas categorias que analisamos a seguir.

4.2.1 Mediação linguística entre os pares

Na dinâmica do conflito entre ser professor e ser intérprete de Libras do estudante surdo, a figura profissional vai se moldando nas falas das professoras. Na primeira subcategoria dentro do eixo atuação, mediação linguística entre os pares, analisaremos a prática do PTILS, buscamos identificar no decorrer das falas das professoras pesquisadas se as seguintes atribuições eram realizadas, “Traduzir e interpretar em Libras as aulas ministradas pelos professores regentes; Avaliar processo de ensino e aprendizagem e seus resultados; Desenvolver atividades pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural em uma perspectiva de educação inclusiva” (RIO GRANDE DO NORTE, 2019).

[...] É uma função de grande importância dentro do movimento de inclusão. Fazer a mediação comunicacional no âmbito escolar se faz necessário, pois nem todos da intuições domina a língua brasileira de sinais (Professora Lindinalva). (informação verbal)

²⁷ 1 Planejar aulas e atividades escolares junto aos professores regentes das diversas disciplinas curriculares em consonância com o PPP da unidade de ensino junto à Coordenação Pedagógica; 2 Traduzir e interpretar em Libras as aulas ministradas pelos professores regentes; 3 Fazer atendimento Educacional Especializado (AEE) em Libras, reforçando os conceitos dos conteúdos curriculares e o aprendizado de língua portuguesa como L2 nas unidades de ensino onde se encontram matriculados alunos surdos; 4 Avaliar processo de ensino e aprendizagem e seus resultados; 5 Desenvolver atividades pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural em uma perspectiva de educação inclusiva; 6 Registrar práticas escolares de caráter pedagógico; 7 Desenvolver atividades de estudo e formação de LIBRAS junto aos professores de Libras, para profissionais da Rede Estadual de Ensino; 8 Participar de atividades educacionais e comunitárias da escola; 9 Participar da formação continuada oferecida pela Secretaria Estadual de Educação; 10 Ministras aulas de Libras para alunos surdos em sala de aula do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, matriculados nas escolas e/ou centros de atendimento educacional especializado.

e

[..] O intérprete de Libras tem a função de ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor, colegas e equipe escolar. No entanto, na maioria das vezes os professores acreditam que a aprendizagem do aluno surdo é responsabilidade do interprete. Os professores não se manifestam o desejo de aprender Libras, sequer para cumprimentar seu aluno surdo no dia a dia (Professora Marinalva). (informação verbal)

Na nossa ótica, a ênfase na atribuição “traduzir e interpretar em Libras as aulas ministradas pelos professores regentes”, dada pelas PTILS é um indicador de que a formação oferecida é insuficiente como visto na seção anterior. A percepção das professoras pesquisadas transita entre o que diz Brasil (2006, p. 101), “[...] mediador na comunicação entre surdos e ouvintes, nas diferentes situações de interação social”, e Quadros (2007, p. 27), “[...] domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete”. Para as professoras pesquisadas, este fato ocorre, pois, os professores regentes não sabem Libras e nem manifestam o desejo de aprender.

Ao manifestarem a falta de interesse em comunicar-se com o estudante surdo, o professor regente transfere a responsabilidade da aprendizagem do estudante para o PTILS, concordando com Lacerda (2002, p. 123), que o incômodo sentido pelo professor “[...] frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno”.

Ao indagarmos as pesquisadas sobre como era desenvolvida a sua atuação em sala de aula, antes da pandemia de Covid-19 e suas variantes, evidencia-se nas falas a função do intérprete em detrimento ao fazer pedagógico. Ao realizar a mediação linguística o PTILS precisa se apropriar do conhecimento prévio do discurso, possibilitando a compreensão do estudante surdo durante a interpretação, como realizado pela professora Marinalva às sextas-feiras (horário de planejamento).

[...] antes da pandemia minha atuação estava sendo realizada presencialmente junto aos alunos Surdos, fazendo a mediação comunicacional entre professor e aluno Surdo, bem como os alunos e corpo escolar. Ainda auxiliava em algumas tarefas de casa após o horário de aula na escola, tirando dúvidas via aplicativo de conversas (Professora Lindinalva, grifos nossos) (informação verbal)

e

[..] o meu trabalho era realizado presencialmente, na sala de aula, fazendo a interpretação das aulas durante quatros dias da semana e um dia para a extra regência. Sempre eu solicitava aos professores o conteúdo com antecedência pra facilitar minha interpretação, a maioria atendiam meu pedido. No modo presencial existe mais comunicação e interação entre intérprete/aluno/surdo/professores, pois caso surgisse alguma dúvida por parte do aluno surdo, logo a mesma era sanada (Professora Marinalva). (informação verbal)

Embora os sujeitos pesquisados apresentem fortemente em seus discursos a função do intérprete, muitas vezes não evidenciando seu papel enquanto professor, frisamos que a presença desse profissional que possui dupla função, em sala de aula de forma que atenda às necessidades do estudante surdo é fundamental, agindo com a finalidade de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de fato.

Neste sentido, consideramos que o trabalho das professoras intérpretes de Libras está centrado na interação com o outro em sala de aula, por meio do que Vygotsky (1989, p. 150) denomina de “um complexo processo dialético”. Ressaltamos que as situações de mediação linguística são importantes para a construção do conhecimento e para a interação social entre o sujeito surdo e o sujeito ouvinte, pois, no processo de interação é que nos constituímos e compartilhamos diferentes significados.

Considerando que a linguagem é o principal instrumento do PTILS, e que esses profissionais são vistos como tendo a função primordial de comunicação, podemos dizer que a construção de sentidos acontece quando, de acordo com Vygotsky (1989), o desenvolvimento do pensamento é organizado por instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural do indivíduo.

Embora a professora Lindinalva relate que faz a mediação comunicacional em sala de aula, ela também nos diz que “[...] a pratica não se resume a repassar a mensagem somente, mas em conhecer a língua e seus significados juntamente com uma bagagem de formações na área, práticas e reflexões”. Percebemos na fala da pesquisada que embora o PTILS realize a mediação linguística, sua prática vai além dessa atribuição e, muitas vezes, além das atribuições elencadas por Kelman (2005b) e pela SUESP/SEEC (RIO GRANDE DO NORTE, 2019), pois, conforme a professora Marinalva “Ser intérprete de LIBRAS educacional não é uma tarefa fácil, exige de nós a busca por alternativas para realizar um trabalho efetivo”.

Na maior parte dos depoimentos das professoras elas relatam fazerem a mediação linguística, tanto nas aulas presenciais quanto no período remoto emergencial, contudo, no trecho destacado nota-se que a postura em sala de aula converge para o desenvolvimento de ações e atividades pedagógicas centradas numa relação reflexiva. Nesse sentido, para superar a

má organização escolar, que faz com que as PTILS não possuam um planejamento conjunto com os professores regentes, dificultando a realização da mediação linguística, fazendo com que alguns conteúdos curriculares sejam negligenciados ou negados aos estudantes surdos, em nome de uma suposta prática elencada por Kelman (2005b, p. 71) como “adequação (omissão) curricular”, as professoras pesquisadas procuram individualmente espaços de formação e alternativas didático metodológicas para exercer a profissão, ainda assim, as dificuldades teimam em persistir.

4.2.2 Possibilidades do registro de atividades

A segunda subcategoria dentro do eixo atuação, possibilidades do registro de atividades, sintetiza um conteúdo geral centrado nos seguintes pontos:

- finalidade do registro diário;
- orientação quanto ao registro;
- acompanhamento do estudante surdo;
- criação de estratégias de ensino; e
- repasse das informações ao professor regente.

De modo geral, as professoras apontam que, embora não tenham recebido orientações sobre o que deveria constar nos registros, elas acreditam que os registros sejam necessários ao fazer pedagógico e que a partir deles conseguem organizar estratégias junto aos professores regentes para a melhoria do ensino do estudante surdo. A forma como definem o registro e os pontos abordados permite-nos admitir que as professoras intérpretes de Libras ao realizarem essa ação contribuem de forma pedagógica para a inclusão dos estudantes surdos.

[...] sim, existe a necessidade. Para que pontue suas maiores dificuldades na aprendizagem, e possa repassar para o professor regente (Professora Lindinalva). (informação verbal)

e

[..] sim, existe a necessidade. Para facilitar o meu trabalho, pois através dos registros fico inteirada do nível de conhecimento e aprendizagem do aluno surdo que acompanho, e dessa forma posso criar estratégias na forma de

interpretar para que ele possa assimilar o conteúdo da melhor maneira possível (Professora Marinalva). (informação verbal)

As PTILS demonstram em suas falas um alinhamento teórico com Pimenta (2008), ao afirmarem que o registro escrito auxilia o educador a conhecer o processo de aprendizagem/desenvolvimento dos educandos, percebendo seus avanços na apropriação do conhecimento. O registro constitui-se em um recurso metodológico imprescindível ao fazer docente, pois a utilização deste instrumento possibilita a ele refletir sobre sua prática, ressignificando-a, como percebido na fala da professora Marinalva ao afirmar que “[...] dessa forma posso criar estratégias na forma de interpretar para que ele possa assimilar o conteúdo da melhor maneira possível”.

Quando as entrevistadas relatam sobre a importância do registro diário das atividades, percebemos alinhamento com as teorias de Oliveira, Braun e Lara (2013), pois as observações e registros cotidianos podem guardar informações importantes sobre o desenvolvimento de cada estudante, bem como sobre a prática pedagógica, como pontuado por Weffort (1996) ao ponderar que a observação e a reflexão sobre a prática, apoiadas no registro, fornecem indicativos para o planejamento e este orienta a observação. Para a autora, registrar a prática significa estudar a aula, refletir sobre o planejamento e abrir-se ao processo de formação contínuo. Logo, o PTILS torna-se um produtor de relatos reflexivos sobre sua prática, produzindo individualmente narrativas que combinam descrição e análise, pautadas na reflexão sobre a prática

[...] o entendimento do que foi escrito pelo professor regente e a compreensão do que foi sinalizado pelo intérprete de Libras. Registro também sua relação com a turma e seus questionamentos e interação com o conteúdo dado, além das dificuldades faladas por eles. Registro ainda se fez as atividades, se faltou à aula (Professora Lindinalva). (informação verbal)

e

[..] registro se veio para aula, se fez a tarefa, esse tipo de coisa, registro tudo que acho importante (Professora Marinalva). (informação verbal)

Vemos na fala da professora Lindinalva que o registro escrito se tornou uma rotina da educadora e serve de norte para sua prática pedagógica, fazendo-a refletir sobre o processo de cada estudante.

Embora a professora Marinalva tenha respondido que realizava os registros, não soube explicar quais pontos ela registrava, levando-nos a questionar se as anotações são uma prática cotidiana ou realizadas às sextas-feiras, no período de planejamento, sendo um registro de memórias da semana ao invés de um acompanhamento diário, apenas para constar no SIGEDUC.

Concordamos com Kramer (1993, p. 35) que o ato de escrever diariamente “[...] não é uma tarefa simples e fácil, é difícil até nos adaptarmos a ela, em relação ao registro não será diferente, pois [...] é preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias”.

No ato de registrar o seu cotidiano e do estudante, as professoras têm nas mãos um importante instrumento na construção de sua consciência pedagógica e política. Estes registros não demonstram conclusões, mas, sim, inquietações e questionamentos que proporcionarão exercício reflexivo, aprofundamento, mudança de posicionamento frente ao estudante, à escola e ao conhecimento. Tal postura requer disciplina, sistematização, organização por parte do professor, cotidianamente.

Para Oliveira Neto, Aguiar e Reis (2021), é através do registro escrito que guardamos parte de um tempo vivido, construindo nossa história pessoal e coletiva, os quais contribuirão na formação de cidadãos autônomos e críticos. Portanto, deve-se pensar no registro como uma ferramenta metodológica utilizada pelo professor, um instrumento de formação contínua, que permite uma análise crítica e um redimensionamento do trabalho pedagógico.

4.2.3 Utilização da metodologia visual no ensino remoto

A terceira subcategoria dentro do eixo atuação, utilização da metodologia visual no ensino remoto, está relacionada com a atribuição de número cinco (RIO GRANDE DO NORTE, 2015), o que é desenvolver atividades pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural em perspectiva de educação inclusiva. Os depoimentos das professoras convergem, em primeiro lugar, para o desenvolvimento de atividades que utilizem imagens e, em segundo lugar, para a necessidade de um ensino colaborativo.

No viés do ensino colaborativo, Gesser (2015, p. 538) ressalta a importância dessa cultura dentro da escola, para a autora, o trabalho do PTILS pressupõe “[...] a premissa é que o trabalho deve ser em equipe, isto é, em colaboração entre intérprete e professores: há que se planejar as aulas, conversar sobre os modos pedagógicos acessíveis para se ensinar o surdo, dialogar sobre as estratégias de ensino, selecionar materiais e suportes didáticos apropriados”.

Santos (2020), em suas pesquisas sobre a atuação do intérprete de Libras em ambiente educacional e trabalho colaborativo com o professor regente, pontua que essa prática deve começar no planejamento, salientando que cada um pode contribuir com seu conhecimento nesse processo.

Na maior parte dos depoimentos das professoras intérpretes, as aulas remotas foram desenvolvidas de forma dinâmica e interativa com os estudantes surdos. Nessa perspectiva, elas, em parceria com os professores regentes, fizeram uso de vídeos, imagens, aplicativos diversos para que o estudante pudesse compreender melhor os conteúdos ministrados em sala de aula, com base no comprometimento, o que favoreceu a inclusão, a melhoria da aula e ampliação das formas de ensino. Vejamos nos depoimentos a seguir o que foi citado pelas participantes de nosso estudo:

[...] desenvolvo de forma que os vídeos que gravo em Libras sejam disponibilizados para eles na plataforma que melhor os alunos usam. Deixo que eles escolham, pois devido à escassez de uma boa conexão uma realidade não se aplica a outra. O uso de aplicativos que auxilie na visualização de telas, marcando e mostrando o passo a passo é muito útil. Busco desenvolver no momento da sinalização uma forma mais dinâmica, podendo usar alguns materiais que tenho em casa para ilustrar a interpretação. (Professora Lindinalva) (informação verbal)

e

[..] através do google meet, acompanhando as aulas dos professores, fazendo a tradução e interpretação dos conteúdos. Também utilizo o zap. (Professora Marinalva). (informação verbal)

A pandemia fez com que recursos tecnológicos fossem utilizados imediatamente, sendo as escolas orientadas pela 12ª DIREC a adotarem plataformas digitais para dar continuidade às aulas de forma não presencial. Com isso, os professores passaram a interagir com a elaboração de aulas assíncronas e síncronas por meio das mais diversas ferramentas e canais digitais, como podemos perceber nas falas das PTILS pesquisadas.

Percebemos na fala da professora Lindinalva que a didática adotada por ela, para o ensino remoto, levou em consideração o domínio técnico e acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a conectividade com a internet, os equipamentos a serem utilizados e a adaptação das metodologias de forma presencial para a remota com a preocupação de que fosse um processo inclusivo, conforme preconizado por Tori (2017).

A professora Lindinalva relata ainda que busca desenvolver no “[...] momento da sinalização uma forma mais dinâmica, podendo usar alguns materiais que tenho em casa para ilustrar a interpretação”. Quanto a essa narrativa, Bacich e Moran (2017) acentuam que o sistema remoto de ensino permite uma transição gradual dos métodos presenciais, facilitando a objetividade e, por isso, auxiliando no aprendizado mais produtivo. Na fala da professora Marinalva, percebemos que a mesma se limitou a ser mediadora entre pessoas que não dominam a mesma língua, renunciando-se, na medida do possível, de intervir no processo comunicativo (QUADROS, 2007).

Quanto às plataformas escolhidas para uso, Figueredo, Silva e Costa (2021, p. 297), pontuam que o “Whatsapp se configurou num aplicativo base para estabelecer a comunicação e interações rápidas, via mensagens e/ou chamada de vídeo em Libras, aulas e dúvidas por vídeochamada”. Complementando, Oliveira Neto, Silva e Oliveira (2021, p. 31) apresentam em sua pesquisa realizada junto aos estudantes da 12ª DIREC que a utilização do aplicativo *Google Meet* foi benéfica à aprendizagem dos estudantes “[...] eu entender sim aula pelo Meet, professores bom, falar pouco e calmo”.

Salientamos ser fundamental ter um olhar inclusivo, empático e de direito para com o educando surdo, pois eles estão em todos os espaços sociais, principalmente na escola, e esta como um espaço educativo tem o dever de garantir essa inclusão do surdo durante as aulas presenciais ou remotas.

Embora o PTILS não seja o professor regente da disciplina, faz-se necessário que ele tenha um envolvimento com o trabalho educativo em sua atuação interpretativa; seu trabalho deve ser traçado colaborativamente com o professor regente. No depoimento das professoras percebemos a ausência de um trabalho colaborativo entre o PTILS e o professor regente.

[...] Sim. Foi necessário buscar conhecimentos tecnológico para incluir as janelas em Libras em alguns vídeos que não haviam acessibilidade. Adequação do espaço doméstico para atender as aulas remotas, como: fundo verde, notebook, tripé, luz, internet com velocidade melhor, dribla as eventualidades que ocorrem em um ambiente doméstico para evitar que atrapalhem as aulas remotas, contudo a maior dificuldade é a ausência de planejamento junto ao professor regente. A falta de materiais adaptados pelo professor regente para o aluno Surdo. A ausência do envio prévio do conteúdo da aula para o intérprete de Libras (Professora Lindinalva). (informação verbal)

[..] Tive que aprender a utilizar os recursos tecnológicos, para realizar meu trabalho. Utilizei o Google Meet e chamadas de vídeos pelo zap para me comunicar e auxiliar nas tarefas do aluno surdo que acompanho, fazendo a interpretação de avaliações e trabalhos. A maior dificuldade em realizar a interpretação foi a falta de acesso ao que seria trabalhado, os professores sempre me ouviam quando opinava sobre os slides, porém dava minha opinião em conversas pelo whatsApp somente após a aula, quando era presencial a comunicação com os professores era mais simples e rápida (Professora Marinalva). (informação verbal)

Como destacado pelas PTILS no período desafiador da pandemia da Covid-19 e suas variantes, no qual foi instalado o ensino remoto emergencial (ERE), os professores tiveram que abruptamente estreitar os laços com as novas tecnologias, selecionando quais os melhores recursos digitais para aplicá-los à realidade das salas virtuais. Os sujeitos da pesquisa repentinamente tiveram que aprender a manusear os recursos audiovisuais e, aos poucos, foram aperfeiçoando as suas aulas remotas, tornando-as cada vez mais criativas e dinâmicas.

É notório que os recursos citados pelos sujeitos da pesquisa modificaram as comunicações entre os indivíduos e que, além do uso em diversas situações, podem ser utilizados como ferramenta pedagógica para favorecer o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades nas atividades de ensino aprendizagem na educação formal (OLIVEIRA NETO; COSTA; SILVA, 2021). O uso dessas ferramentas digitais, por permitir o uso de diferentes linguagens pautadas na visualidade, funcionam como recursos essenciais para o ensino por meio da Libras.

Rocha e Melgaço (2018) defendem que a presença e o desenvolvimento de aplicativos que disponibilizam a interação e as traduções/interpretações em todo o mundo favorecem, particularmente, os surdos, na sua comunicação.

Sobre a parceria entre os professores, a professora Marinalva, em seu depoimento acrescenta que:

[..] Sempre eu solicitava aos professores o conteúdo com antecedência pra facilitar minha interpretação, a maioria atendiam meu pedido. No modo presencial existe mais comunicação e interação entre intérprete/aluno/surdo/professores, pois caso surgisse alguma dúvida por parte do aluno surdo, logo a mesma era sanada (Professora Marinalva). (informação verbal)

Pelo fato da atuação do PTILS ser presencial, existe maior interação como descrito pela professora Marinalva, em algumas situações o PTILS pode ser interrompido pelo estudante surdo, devido ao desconhecimento linguístico. No entanto, o estudante compreende a partir da

ideia que o PTILS tem sobre o assunto tratado. Por isso, é importante que esse profissional se aproprie do conhecimento prévio do discurso, possibilitando a compreensão do estudante surdo durante a interpretação, como realizado pela professora Marinalva às sextas-feiras (horário de planejamento).

Lacerda (2002) destaca que o PTILS precisa poder negociar conteúdos com o professor regente, revelar suas dúvidas, as questões do estudante e, por vezes, mediar a relação com o estudante, para que o conhecimento que se almeja seja construído. Esse processo de mediação proposto por Lacerda (2002) fica evidente nas falas dos sujeitos participantes do estudo. Assim, nas falas, evidencia-se, sobretudo, a realização do processo interpretativo e tradutório em detrimento ao fazer pedagógico. Embora os sujeitos pesquisados apresentem fortemente em seus discursos a função do intérprete, muitas vezes olvidando-se do seu papel enquanto professor, frisamos que a presença desse profissional que possui dupla função em sala de aula de forma que atenda às necessidades do estudante surdo é fundamental, agindo com a finalidade de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de fato.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão registrada tece a memória, a história do sujeito e de seu grupo. Sem a sistematização deste registro refletido não há apropriação do pensamento do sujeito-autor (WEFFORT, 1996, p. 10).

A presente pesquisa foi um grande desafio, pela abordagem diferenciada, seu aspecto amplo, sobretudo, pela necessidade de se propor, após a análise dos dados, um produto educacional que fosse útil aos professores intérpretes de Libras, daí a proposição de um Curso de Formação continuada para professores intérpretes de Libras do Rio Grande do Norte. Neste sentido, obteve-se como foco de análise tanto a proposta do curso elaborada quanto a averiguação, ainda que exploratória, das percepções das professoras intérpretes de Libras pesquisadas.

O objetivo da presente dissertação foi identificar a percepção dos professores intérpretes de Libras sobre a prática docente realizada com estudantes surdos da rede estadual de ensino do RN visando conhecer as ações didáticas e as práticas pedagógicas realizadas. Para concretizá-lo, lançamos mão da abordagem qualitativa.

Nesse sentido, foram identificados no estudo, a partir do levantamento e revisão da literatura, os seguintes aspectos: o desenvolvimento da legislação que norteia e regulamenta a educação especial e o papel do professor intérprete de Libras. No entanto, identifica-se que o referencial analisado aponta para a necessidade de se legislar sobre o perfil e as atribuições do PTILS. Além disso, observa-se que existe a necessidade de organização escolar para que se possa proporcionar momentos de planejamento conjunto entre professor regente e o PTILS. Desta forma, entendemos que é preciso reorganização escolar para que os professores (regente e intérprete de Libras) possam atuar em sistema colaborativo. Acreditamos que quando os professores atuarem em bidocência, essa ação contribuirá de forma eficaz para o processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo.

A partir deste levantamento foi possível sugerir e construir a proposta de um curso de formação para os professores intérpretes de Libras da rede estadual de ensino do RN, em formato autoinstrucional, no qual os docentes poderão aperfeiçoar seus conhecimentos sobre a Libras e sobre conceitos pertinentes à comunidade surda, além de bidocência, projeto político pedagógico, plano de aula, entre outros. Conforme pontuado por Silva e Oliveira (2016), a formação para intérpretes que optam em atuar na área educacional deve tratar, além das questões da fluência da Língua de Sinais, buscar compreender aspectos que dizem respeito à

função da escola, bem como ao papel da mediação pedagógica no processo de apropriação de conhecimentos do estudante surdo.

Concordamos com Martins (2016, p. 80-81) que, com relação à formação do PTILS pensa que “[...] as trajetórias trilhadas até aqui apontam para novos caminhos e, por isso, pedem paradas e reflexões, especialmente sobre o novo perfil de profissionais deste campo [...]”. Por isso, buscaremos no decorrer de todo o curso proposto despertar a reflexão nos sujeitos. Ao realizarmos a análise das entrevistas encontramos elementos que complementaram a reflexão e o aprimoramento do produto educacional.

Quanto as hipóteses levantadas no decorrer da pesquisa, foram constatadas as seguintes: em relação ao mapeamento e análise das ações didáticas específicas realizadas pelos docentes para atender às necessidades do estudante surdo e sobre a experiência didática com o estudante surdo, foi possível detectá-los a partir da análise das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Pois percebemos nas declarações das professoras intérpretes de Libras que, por não existir um planejamento conjunto entre elas e os professores regentes, por não terem acesso ao conteúdo que será trabalhado de forma previa, a falta de adequação de materiais, os termos técnicos, o fato de os professores desconhecerem a Libras, entre outros, são fatores que requerem do PTILS estratégias discursivas e didáticas que vão além da função do intérprete.

Salientamos a importância de o PTILS ter acesso aos conteúdos que o professor regente está trabalhando, pois, quanto mais o professor intérprete conhecer os conteúdos, melhor será a sua atuação em sala. Nossa pesquisa aponta ainda para a necessidade da formação continuada desses profissionais, pois a Libras apresenta papel importante para o estudante surdo sinalizante, pois, é por meio dela que ocorre a organização do seu pensamento. Devido a língua estar em constante movimento e construindo novos sentidos, a partir da interação entre os sujeitos e possibilitando novas construções e entendimento, as professoras pesquisadas apontam a necessidade de formação que seja efetiva.

Durante a análise das subcategorias desta pesquisa, verificamos que o aprendizado dos estudantes surdos ocorria por meio da mediação linguística realizada pelas professoras intérpretes, esse processo de mediação permitiu que os estudantes tivessem acesso às significações do mundo.

Acreditamos que os questionamentos propostos foram respondidos no início deste trabalho. Durante o percurso desta investigação, descobrimos que o papel do professor intérprete de Libras consiste em tomar decisões para expressar os significados e as intenções ligadas à outra língua. Descobrimos que o processo de construção de sentidos é sempre um ato

dialógico, um saber que se constrói com o outro e enxergar no outro a possibilidade de ir mais além.

Para que o estudante surdo possa aprender e se desenvolver no ambiente escolar, o professor intérprete de Libras precisa incluir o contexto como critério para criar a compreensão do sentido. É necessário que esse profissional busque formação que vá além do conhecimento de línguas, que contemple as construções de sentidos e estratégias de interpretação e de didática. Através do produto educacional proposto iremos socializar com os PTILS o que vem sendo discutido e vivenciado no âmbito da formação continuada dos professores e intérpretes de Libras no contexto educacional.

Ao desenvolver este estudo foi identificado o pouco número de pesquisas atreladas ao tema da formação e atuação do professor intérprete de Libras, bem como a necessidade de formação continuada específica para os PTILS que tratam dos desafios e das possibilidades do fazer docente e da tradução em uma perspectiva inclusiva.

Gostaríamos ainda de sublinhar alguns avanços e lacunas deste trabalho que podem vir a iluminar novas pesquisas sobre a temática.

Como avanços registramos a adoção do referencial teórico e a construção de um percurso histórico simples, contudo, encorpado sobre a educação especial do Rio Grande do Norte. A aproximação com esses conceitos para deles e, a partir deles, procurar ler e compreender os sentidos e significados atribuídos ao professor intérprete de Libras foi difícil. Apesar de nossos limites de interpretação, reconhecemos que a nossa ousadia representa um avanço na construção do conhecimento. Mas, compreendemos, também, que é tímida e lacunar nosso entendimento a respeito de vários conceitos, o que nos impediu de realizar análise mais consistente.

Ressaltamos que ao longo desta trajetória, por muitas vezes, tivemos que lidar com a dificuldade em tomar algumas decisões, uma delas foi, dentre a quantidade de material que obtivemos, definir que caminhos e que recortes deveríamos fazer, pois o tempo exequível para a conclusão da pesquisa não nos permitia dar conta de tudo. Esse rico material deverá ser utilizado a posteriori em novos estudos.

As lacunas encontradas na pesquisa referem-se a falta de formação ofertada aos PTILS pela rede estadual e a falta de cultura de ensino colaborativo como apontada pelas pesquisadas ao elencarem as maiores dificuldades enfrentadas no cotidiano.

Entendemos que a formação do PTILS merece atenção, atualmente os cursos de formação ofertado aos PTILS são, em sua maioria, no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, segundo Lacerda (2010), o ensino/aperfeiçoamento das reflexões acerca do Português também

não é enfatizado, o que não favorece amplo debate das questões interlínguas implicadas neste campo de atuação.

Outro problema observado é que as propostas de curso oferecem formação generalista, ou seja, abordam superficialmente a atuação do TILSP em todas as esferas, sem o ensino aprofundado para atuação em determinado contexto. No entanto, a demanda maior por esse profissional ainda é na área educacional, essa configuração generalista dos cursos de formação profissional para tradutores/intérpretes de Libras, pode-se dizer que reflete e atende a necessidade de estabelecimento dos campos de atuação e de reconhecimento da profissão, pós regulamentação.

Rosa (2006) aponta a existência de poucas pesquisas no campo da atuação do professor intérprete de Libras e, conforme estudos realizados por Oliveira Neto, Oliveira e Silva (2021), na última década (2010-2020), existem nove pesquisas realizadas sobre o professor intérprete de Libras, sendo duas sobre formação e sete sobre a atuação desse profissional. Desse modo, a nesta pesquisa propomos, além de trazer um aporte teórico, posteriormente, o nosso produto educacional, poderá servir de material consultivo para docentes que queiram se aprofundar nas questões concernentes à atuação e à formação dos professores intérpretes de Libras.

Embora existam pesquisas sobre o tema, neste trabalho voltamos o olhar para a realidade do professor intérprete de Libras no estado do Rio Grande do Norte, não com a intenção de extenuar o mote, mas potencializar novas discussões e reflexões sobre este professor, bem como apontar a necessidade de criação de políticas públicas voltadas à educação de surdos e ao professor intérprete de Libras.

Por fim, admitimos que, como toda construção é inacabada, mesmo com nossas questões iniciais já, de certa forma, respondidas, o valor heurístico desta nossa pesquisa reside nos questionamentos ou discussões que ela suscita acerca da temática aqui tratada.

REFERÊNCIAS

- A ESTRADA. Compositores: Toni Garrido, Bino, Lazão e Da Ghama. *In: QUANTO mais curtido melhor*. Composição: Cidade Negra. Epic Records, 1998. 1 disco. Faixa 5 (4 min).
- ALBRES, N. A. *Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva*. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ALBRES, N. A., RODRIGUES, C. H. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [online], São Paulo, v. 13, n. 3, p. 15-41, Sep-Dec. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457335335>. Acesso em: 9 out. 2022.
- AGUIAR, A. L. O.; FREITAS, C. L. S.; RAMOS, R. C. B. Memórias e vozes de Angicos. *In: SOUZA, C. M. (org.). Cartas a Paulo Freire: escritas por quem ousa ensinar*. Campina Grande: EDUEPB, 2021. v. 3. p. 55-65.
- ANACHE, A. A. *Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com “deficiência” visual*. Campo Grande: Cecitec/UFMS, 1994.
- ANTIA, S. D.; KREIMEYER, K. H. The role of interpreter in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, v. 146, n. 4, p. 355-365, 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44390115>. Acesso em: 9 out. 2022.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008. Acesso em: 24 set. 2022.
- ARAÚJO, J. R. *O Papel do Intérprete de Libras no Contexto da Educação Inclusiva: Problematizando a Política e a Prática*. Orientadora: Ana Dorziat Barbosa de Melo. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186615>. Acesso em: 9 out. 2022.
- Arildo L. M. Antístenes (440 - 365 a.C.). *In: Só Filosofia. Virtuosa Tecnologia da Informação*. 2019. Disponível em: http://www.filosofia.com.br/historia_show.php?id=24. Acesso em: 9 jan. 2022.
- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- BARBOSA, H. G. *Procedimentos Técnicos da tradução: uma nova proposta*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.
- BASSALOBRE, J. N. As três dimensões da Inclusão. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 293-297, junho, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100017>. Acesso em: 25 set. 2022.

BERSH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre: Centro de Especialização e Desenvolvimento Infantil, 2013.

BOUVET, D. *The path to language: Bilingual education for children*. Filadélfia: Multilingual Matters, 1989.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. *Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957*. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Brasília, DF: Presidência da República, 1957. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13198.htm. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Nacional de Apoio à educação de Surdos*. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2003. 2 v.

BRASIL. MEC. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. *Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010*. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/Seesp/GAB, 2010b. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseesp/gab/>. Acesso em: 9 out. 2022.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. São Paulo: PUC/SP-EDUC, 2004.

CAMPOY, T. J. *Metodología de la Investigación Científica: Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción: Marben. 2018.

CARVALHO, V. O. *Contribuições do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo (CAS) junto às escolas públicas de Mossoró – RN*. Orientadora: Ana Lúcia Oliveira Aguiar. 2015. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938vanessa_de_oliveira_carvalho.pdf. Acesso em: 9 out. 2022.

CASTRO, M. A. B. *Inclusão Escolar: das intenções à prática: um estudo da implantação da proposta de ensino especial da rede municipal de ensino de Natal*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

DEL-MASSO, M. C. S. *Metodologia do Trabalho Científico: aspectos introdutórios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 72 p. v. 6. (Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva). Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v6_colecao_delmasso_2012-pcg.pdf. Acesso em: 9 out. 2022.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

ENCREVÉ, F. *Sourds et société française au XIX e siècle*. 2008. Tese (Doutorado em História) – École doctorale “Pratiques et théories du sens”, Université Paris, Saint-Denis, 2008.

FERRAZ, J. A. *A multimodalidade no ensino de Português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas*. Orientadora: Josenia Antunes Vieira. 2011. 200 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10401>. Acesso em: 9 out. 2022.

FERREIRA BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FIGUEIREDO, R. V. *Escola, Diferença e Inclusão*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEREDO, E. B.; SILVA, F. C.; COSTA, M. A. C. As tecnologias educativas acessíveis em libras e a aprendizagem dos surdos em tempos de distanciamento social. In: GURGEL, Eleneide Pinto *et al.* (org.). *Caderno de programação E-book de práticas pedagógicas*. 2. ed. Natal: Cactus, 2021. cap. 14. p. 287-303.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCO, M. L. P. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2012.

GALASSO, B.; ESDRAS, D. *A escolarização de estudantes surdos no Brasil*. Rio de Janeiro: INES, 2018.

GARCIA, M. F. S. A atuação do intérprete em sala de aula. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 1., 2014, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/8302>. Acesso em: 9 out. 2022.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GESSER, A. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, SC, v. 35, n. especial 2, p.534-556, jul-dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2015v35nesp2p534/30724>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, S. O. *A função do intérprete da língua de Sinais em sala de aula no ensino regular*. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro e Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188355>. Acesso em: 9 out. 2022.

GURGEL, T. M. A. *Práticas e formação de tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior*. Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. 2010. 168 p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185113>. Acesso em: 9 out. 2022.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. Tradução Fábio Alves. In: PAGANO, A. et al. (org.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 19-57.

JESUS, S. N.; MARTIN, M. H. Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, n. 18, p. 13-25, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5180>. Acesso em: 25 set. 2022.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al. (org.). *Letramento e minorias*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 35-46.

KASSAR, M. C. C. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 18 set. 2022.

KELMAN, C. A. “*Aqui tudo é importante!*”: Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço inclusivo. Orientadora: Angela M. C. Uchoa de Abreu Branco. 2005. 163 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2005a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185051>. Acesso em: 9 out. 2022.

KELMAN, C. A. Os diferentes papéis do professor intérprete. *Revista Espaço (INES)*, v. 24, p. 25-30, 2005b.

KELMAN, C. A. O intérprete educacional: quem é? O que faz? In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). *Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 71-79.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de Língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. *et al. Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128.

LACERDA, C. B. F. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Acesso em: 9 out. 2022.

LACERDA, C. B. F. *O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. São Carlos, SP: UFSCar, 2008. Projeto de Pesquisa 2005-2007.

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação* (UFPel), Pelotas, RS, v. 36, p. 133-153, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1604>. Acesso em: 24 set. 2022.

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

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

LACERDA, C. B. F. 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. (org.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LEITE, E. M. C. A atuação do intérprete de libras no contexto da sala de aula inclusiva. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DE SURDOS: MÚLTIPLAS FACES DO COTIDIANO ESCOLAR, 2004, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: INES, 2004.

LERNER, D. *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, S. M. C. C. *Educação Especial, SUESP e os caminhos da inclusão*. Natal/RN: SECD, 2004. Mimeo.

LIMA, B. L.; OLIVEIRA NETO, A. M.; GONZALEZ, D. G. O uso de software educacional no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. In: AGUIAR, A. L. O *et al.* (org.). *Educação: práticas, diversidade e inclusão*. Curitiba: CRV, 2020.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 7-32.

LODI, A. C. B. *Formação de intérpretes de Libras - Língua Portuguesa: Reflexões a partir de uma prática formativa*. São Paulo: FENEIS, 2014. p. 109-129.

MACHADO, R. *Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, V. R. O. *Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: Relações de poder e (re)criações do sujeito*. Orientadora: Regina Maria de Souza. 2008. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

MARTINS, V. R. O. Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação. *Revista Belas infieis*, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 147-163, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/belasinfeis.v5.n1.2016.11374>. Acesso em: 10 out. 2022.

MARTINS, L. A. R. *Análise da formação do profissional de educação especial em Natal (RN), frente às especificidades do educando portador de deficiência mental*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1994.

MARTINS, L. A. R. Da educação especial à inclusiva: um longo caminhar. In: SILVA, M. F.(org.). *Educação Inclusiva: uma visão diferente*. Natal: EDUFRN, 2003.

MARTINS, L. A. R. *Fundamentos em educação inclusiva*. Natal: EDUFRN, 2011.

MARTINS, L. A. R. *História da Educação de pessoas com deficiência: Da antiguidade ao início do século XXI*. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

MATTAR, F. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas. 1996.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. d'O. P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (org.). *Inclusão educacional: pesquisas e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68-88.

MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 9 out. 2022.

MIRANDA, G. D. *As mediações linguísticas do intérprete de língua de sinais na sala de aula inclusiva*. Orientadora: Ceris Ribas da Silva. 2010. 194 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUDB-8C8NJJ>. Acesso em: 9 out. 2022.

MONTEIRO, M. S. Resignificando a educação: a educação inclusiva para seres humanos especiais. *Educação Online*, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://projetoinclusao.files.wordpress.com/2010/09/ressignificando-a-educacao.doc>. Acesso em: 24 set. 2022.

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

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. Orientador: Sadao Omote. 2002. 350 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2002. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102261/oliveira_aas_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 set. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (org.). *Temas em Educação Especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 239-244.

OLIVEIRA, A. A. S.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, S. G.C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.). *Atendimento educacional especializado*

para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual. *Educação Unisinos*, Leopoldo, RS, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.03>. Acesso em: 9 out. 2022.

OLIVEIRA NETO, A. M.; COSTA, M. A. C.; SILVA, F. C. Estratégias para o ensino da Libras mediado pelas TDIC's no Centro Estadual de Capacitação de Educadores (CAS) Mossoró/RN. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES DE LÍNGUA DE SINAIS, 1., 2021, Caruaru/PE. *Anais [...]*. Caruaru/PE: CESAPE, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congressocesape/299109-estrategias-para-o-ensino-da-libras-mediado-pelas-tdics-no-centro-estadual-de-capitacao-de-educadores-e-atendi/>. Acesso em: 10 out. 2022.

OLIVEIRA NETO, A. M.; OLIVEIRA, A. A. S. O professor intérprete de libras: perfil do profissional da rede estadual de ensino potiguar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2021, Ponta Grossa. *Anais [...]*. Ponta Grossa, 2021.

OLIVEIRA NETO, A. M.; SILVA, F. A.; OLIVEIRA, A. A. S. Percepção de estudantes surdos sobre o seu processo de escolarização mediado por tecnologias digitais. In: GURGEL, Eleneide Pinto *et al.* (org.). *Caderno de programação E-book de práticas pedagógicas*. 2. ed. Natal: Cactus, 2021. cap. 14. p. 23-39.

OLIVEIRA NETO, A. M.; SIMONE, M. S.; CARVALHO, G. G. Ensino em tempos de pandemia: relatos de experiências docentes aliadas às práticas colaborativas inclusivas. In: CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO, 4., 2021, Diamantina-MG. *Anais [...]*. Diamantina: CONED, 2021. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/ivconed/trabalho/197541>. Acesso em: 9 out. 2022.

OLIVEIRA NETO, A. M.; SOUSA, I. O.; SIMONE, M. S. Síntese reflexiva: marcos da Educação Inclusiva brasileira: perpassando o atendimento educacional especializado e refletindo sobre o Desenho Universal da Aprendizagem. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 35, set. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/35/sintese-reflexiva-marcos-da-educacao-inclusiva-brasileira-perpassando-o-atendimento-educacional-especializado-e-refletindo-sobre-o-desenho-universal-da-aprendizagem>. Acesso em: 24 set. 2022.

OLIVEIRA NETO, A. M.; OLIVEIRA, A. A. S.; SILVA, F. A. O professor intérprete de libras: o que aponta a literatura? In: CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO, 4., 2021, Diamantina-MG. *Anais [...]*. Diamantina: CONED, 2021. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/ivconed/trabalho/193573>. Acesso em: 24 set. 2022.

OLIVEIRA NETO, A. M.; OLIVEIRA, J. M. A. O papel do CAS/Mossoró no processo de formação continuada do professor intérprete de Libras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL FREIRE E VIGOTSKI: EDUCAÇÃO PÚBLICA EMANCIPATÓRIA, 2022, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2022. No prelo.

- OLIVEIRA NETO, A. M.; AGUIAR, A. L. O.; REIS, B. M. D. Diálogo e inclusão: uma prática social no processo de alfabetização digital de imigrantes digitais. In: GURGEL, Eleneide Pinto *et al.* (org.). *Caderno de programação E-book de práticas pedagógicas*. 2. ed. Natal: Cactus, 2021. cap. 14. p. 130-150.
- OLIVEIRA NETO, A. M. *Com a palavra o surdo: a Libras no centro da qualificação profissional*. Mossoró. Cactus, 2022.
- PENFILDE, W; ROBERTS, L. *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princenton University Press, 1959.
- PEREIRA, O. Princípios de normalização e de integração na educação de Excepcionais. In: CARVALHO, R. E. *et al.* *Educação Especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. p. 1-14.
- PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. In: FARIA, E. M. B.; CAVALCANTE, M. C. B. (org.). *Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos*. João Pessoa, PB: UFPB, 2011. p. 49-64.
- PESSOA, J. S. *A representação social de si: estudo de caso de portadores de deficiência mental leve*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.
- PRIETO, R. G. Análise de Ações de Um Sistema Municipal de Ensino para a Formação de Professores de Educação Especial. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, Campo Grande, MS, v. 13, n. 25, p. 84-95, jan-jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2548/1784>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.
- QUADROS, R. M. (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2011.
- QUADROS, R. M. *Letras Libras ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: UFSC, 2014.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2014.
- RAMÍREZ, T. *Cómo hacer un proyecto de investigación*. 5. Ed. Caracas: Panapo, 2005.
- RAMOS, D. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Balanço das dissertações e teses sobre o tema educação de surdos (2010-2014). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 1, p. 117-

132, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100008>. Acesso em: 24 set. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1989)]. *Constituição do Estado do Rio Grande do Norte*. Natal: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, 1989.

RIO GRANDE DO NORTE. *Decreto nº 6.528, de 1974*. Institui o Projeto de Educação Especial. Natal: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Departamento de 1º Grau, 1974.

RIO GRANDE DO NORTE. *Decreto 9.938, de 1987*. Cria a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Natal, 1987.

RIO GRANDE DO NORTE. *Decreto nº 18.637, de 04 de novembro de 2005*. Cria o Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo – CAS Professor José Ivo em Natal/RN. Natal: Governadoria, 2005.

RIO GRANDE DO NORTE. *Decreto nº 19.131, de 02 de junho de 2006*. Cria o Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo - CAS, em Mossoró/RN. Natal: Governadoria, 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. *Edital nº 001/2015, de 30 de outubro de 2015*. Natal, RN: 2015. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20151030&id_doc=515326. Acesso em: 9 out. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. *Educação especial tradutor/intérprete de Libras: educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Natal: SEEC/SUESP, 2019. 94 p.

RIO GRANDE DO NORTE. *Lei nº 6.255, de 8 de janeiro de 1992*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. Natal: ALERN, 1992.

RIO GRANDE DO NORTE. *Lei Complementar Estadual nº 122, de 30 de junho de 1994*. Dispõe sobre o regime jurídico único dos servidores públicos civis do Estado e das autarquias e fundações públicas estaduais, e institui o respectivo Estatuto e dá outras providências. Natal, 1994b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rn/lei-complementar-n-122-1994-rio-grande-do-norte-altera-dispositivos-da-lei-complementar-n-122-de-30-de-junho-de-1994-e-da-outras-providencias#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%20122%2C%20DE%2030%20DE%20JUNHO%20DE%201994.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20regime%20jur%C3%ADico,Estatuto%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 9 out. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. *Lei nº 9.249, de 15 de julho de 2009*. Dispõe sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais no estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Natal: ALERN, 2009.

RIO GRANDE DO NORTE. *Lei n. 10.049, de 27 de janeiro de 2016*. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Natal: Assembleia Legislativa, 2016a. Disponível em:

<http://www.al.rn.gov.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. *Resolução 03, de 1985*. Normatização da Educação Especial. Natal: CEE, 1985.

RIO GRANDE DO NORTE. *Resolução nº 03, 10 de dezembro de 2016*. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Natal: Conselho Estadual de Educação, 2016b. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370. Acesso em: 4 out. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. *Resolução nº 02, de 19 de outubro de 2016*. Estabelece diretrizes operacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA, mediante a realização de Cursos e Exames de Certificação de Estudos. Rio Grande do Norte: Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, Conselho Estadual de Educação, 2016c. Disponível em: <http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/documentos/00000001/20161208/557016.htm>. Acesso em: 18 set. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. *Síntese do programa de trabalho - período de 1991/1994*. Natal: Secretaria de Educação e Cultura – SEEC/SUESP, 1994a.

ROCHA, C.; MELGAÇO, S. C. O uso de aplicativos para tradução de Libras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EM MÍDIAS INTERATIVAS, 5., 2018, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: UFG, 2018. p. 36-47.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. *Translatio*, Porto Alegre, n. 15, p. 197-222, junho 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/79144/48558>. Acesso em: 9 out. 2022.

RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. P. Interpretando na Educação: quais conhecimentos e habilidades o intérprete educacional deve possuir? *Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 35, p. 42-50, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/244/233>. Acesso em: 9 out. 2022.

ROJAS, A. J., FERNÁNDEZ, J. S.; PÉREZ, C. *Investigar mediante encuestas*. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos. Madrid: Síntesis. 1998.

ROSA, A. S. *Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Campinas-SP: Arara Azul, 2005.

ROSA, A. S. Tradutor ou professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 8, p. 75-95, 2006. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1106/904/3233#:~:text=Fa>

[to%20%C3%A9%20que%20com%20a,a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20tem%20sid%20conduzida](#). Acesso em: 10 out. 2022.

SÁ, N. P. *Cultura, poder e educação de surdos*. Brasília, DF: INEP, 2002.

SÁ, N. P.; SÁ, N. L. *Escolas Bilíngues de surdos: por que não?* Manaus: EDUA, 2015.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALES, A. C. M. *Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais que atuam no Ensino Fundamental*. Orientação: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. 2014. 219 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

SANTOS, S. A. *Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades*. Orientadora: Ronice Muller de Quadros. 2006. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90455>. Acesso em: 9 out. 2022.

SANTOS, F. L. *O Fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações*. Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. 2014. 200 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10401>. Acesso em: 9 out. 2022.

SANTOS, L. F. *Práticas do intérprete de Libras no espaço educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2020.

SÃO PAULO (Estado). *Secretaria capacita professores interlocutores de Libras*. São Paulo: SE, [2022]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-capacita-professores-interlocutores-de-libras/>. Acesso em: 9 out. 2022.

SAVIANI, D. XX – formação de professores. In: SAVIANI, D. *Livro: Interloquções Pedagógicas: Entrevista*. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHIFFMAN, L.; KANUK, L. *Comportamento do consumidor*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

SILVA, R. Q. *Intérprete de Libras No Ensino Superior: Agente/Educador Transformador no Processo de Ensino Aprendizagem de Alunos Com Surdez*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Universidade de Tuiuti, Paraná, 2016.

SILVA, M. C. R. *O ensino de Libras/Português escrito na educação básica: vivências com professores intérpretes*. Orientadora: Deise Nanci de Castro Mesquita. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10120/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20->

[%20Mariana%20Cirqueira%20Ricardo%20da%20Silva%20-%202019.pdf](#). Acesso em: 24 set. 2022.

SILVA, I. C. N. A educação bilíngue para surdos. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, Fortaleza, CE, v. 3, n. 3, p. e335570, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5570>. Acesso em: 24 set. 2022.

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. *Educ. Real*, Porto Alegre, RS, v. 41, n. 3, p. 695-712, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661085>. Acesso em: 24 set. 2022.

SILVEIRA, A. P. *Manual informativo da educação Especial*. Natal: Cactus, 2022.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUSA, A. B. *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte. 2005.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008. v. 1.

SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004.

TENÓRIO, L. L. A.; SANTOS, E. F.; BRITO, A. M. S.; SOUZA, J. C. S. O papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 20, set. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/20/o-papel-do-profissional-de-apoio-no-processo-de-inclusao-escolar-de-alunos-com-deficiencia-fisica>. Acesso em: 9 out. 2022.

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

TURETTA, B. A. R. *A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue*. Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes. 2006. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190808>. Acesso em: 9 out. 2022.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisas*. São Paulo: Atlas, 2017.

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339>. Acesso em: 24 set. 2022.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEFFORT, M. F. *Observação, Registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. 63 p. (Seminários).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (org.). *LIBRAS em Estudo: formação de profissionais*. São Paulo: FENEIS, 2014.

BRASIL. *Decreto n. 1.330, de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a concessão do benefício de prestação continuada, previsto no art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d1330.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 1.744, 8 de dezembro de 1995*. Regulamenta o benefício de prestação continuada devido à pessoa portadora de deficiência e ao idoso, de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d1744.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. *Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programas e ações*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817. Acesso em: 10 out. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos realizando uma pesquisa junto aos professores intérpretes de Libras jurisdicionado a 12º DIREC, na área da Educação Especial intitulada “**Práticas inclusivas: análise da formação e atuação do professor intérprete de Libras**” e gostaríamos de sua participação. O objetivo geral será verificar a percepção dos professores intérpretes de Libras sobre a prática docente realizada com estudantes surdos da rede estadual de ensino do RN e a do aluno surdo em relação à sua escolarização. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que fica assegurada na descrição do projeto, das etapas da coleta de dados, da divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso de imagem com a **não** identificação do sujeito (identidade preservada).

Eu, _____ portador do RG _____, CPF _____, aceito participar da pesquisa intitulada “**Práticas inclusivas: análise da formação e atuação do professor intérprete de Libras e a percepção do estudante surdo**” a ser realizada com professores intérpretes de Libras da 12º DIREC, na área da Educação Especial. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua aceitação colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones: [REDACTED] (Celular TIM) e falar com **Artur Maciel de Oliveira Neto** ou [REDACTED] (Celular OI) e falar com **Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira**, responsáveis pela pesquisa, Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília.

Aceito voluntariamente a participar da pesquisa.

Data: ____/____/____

(assinatura)

APÊNDICE B – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Identificação (iniciais do nome): _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Gênero: _____

Vínculo Institucional: _____

Graduação

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

Pós-graduação em Educação ou áreas a fim

1- Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

Modalidade: [] Presencial [] EaD [] Semipresencial

Tempo de atuação na Secretaria Estadual de Educação em anos: _____

Tempo de atuação como tradutor intérprete de Libras em anos: _____

Tempo de atuação como professor intérprete de Libras em anos: _____

Experiência de atuação na Educação Básica em anos: _____

Educação Infantil: _____

Ensino Fundamental anos iniciais: _____

Ensino Fundamental anos finais: _____

Ensino Médio: _____

Educação de Jovens e Adultos: _____

Atendimento educacional Especializado: _____

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual análise você faz sobre o exercício de sua função?
2. A partir da análise de sua função, aponte 5 entre os pontos mais positivos.
3. A partir da análise de sua função, aponte 5 entre as dificuldades que possa enfrentar em seu cotidiano.
4. Você recebeu formação para atuar como professor TILSP?
5. Você vê necessidade de realizar registro de acompanhamento do estudante com surdez? [] Sim [] não. Por quê?
6. Caso faça registros de acompanhamento, quais são os aspectos que busca registrar?
7. A SEEC oferta formações voltadas a sua área de atuação? Se sim, qual sua avaliação dessas formações e quais são os principais temas tratados?
8. Você sente necessidade de buscar formação complementar para sua atuação? [] sim [] não. Por quê?
 - a. Em quais instituições formadoras?
9. No seu processo formativo quais são os conteúdos que você considera importante e que lhe dariam sustentação na sua atuação?
10. No período da pandemia foi necessário realizar modificações em sua prática? Se sim, quais e por quê?
11. Em geral, antes da Pandemia, como estava sendo desenvolvida a sua atuação em sala de aula?
12. Como você desenvolve o seu trabalho no ambiente virtual?
13. Considerações gerais sobre a prática.