

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: problematizando a política e a prática.**

JOELMA REMIGIO DE ARAÚJO

JOÃO PESSOA - PB

Janeiro /2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: problematizando a política e a prática.**

JOELMA REMÍGIO DE ARAÚJO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação realizado pela Universidade Federal da Paraíba, na área de Políticas Educacionais como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação, orientada pela prof^a. Dr^a. Ana Dorziat Barbosa de Melo.

João Pessoa/PB

2011

JOELMA REMIGIO DE ARAÚJO

**O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: problematizando a política e a prática.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 25 de Janeiro de 2011.

Comissão Examinadora:

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof.^a Dr.^a. Ana Dorziat Barbosa de Melo

Orientadora

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Prof.^a. Dr.^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

Examinadora Externa

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Profa. Dra. Gloria Escarião

Examinadora

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues

Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida, a inspiração e forças para produzir essa pesquisa tão importante para a minha vida pessoal e profissional.

À minha Mãe pelo exemplo de vida e coragem. Aos demais familiares pelas expectativas depositadas em mim.

À Professora Doutora Ana Dorziat, minha orientadora, por acreditar no meu potencial e ter me ensinado a trilhar os caminhos da pesquisa e da vida acadêmica, desde as primeiras pesquisas de iniciação científica em 2004 até a realização dessa pesquisa de mestrado. Também agradeço pelo apoio e orientação em vários momentos de minha vida acadêmica. Posso afirmar que sempre foi muito mais que uma orientadora para que eu conseguisse concretizar e tornar possível a realização desse sonho. Meu agradecimento especial.

À professora Doutora Wanilda Maria Alves Cavalcanti, pelas contribuições no momento da qualificação e nas sugestões apresentadas, as quais foram muito importantes e contribuíram para uma reflexão mais focada nas questões da legislação. Também quero registrar um agradecimento especial por aceitar participar desta defesa mesmo estando de férias e ter que se deslocar de outro Estado neste período.

À professora Doutora Janine Marta Coelho Rodrigues, pelas leituras sugeridas na qualificação, pelo empréstimo dos livros, pelas considerações e mudanças apontadas, as quais muito enriqueceram minhas reflexões. Também quero registrar minha gratidão por sua disposição e aceitação da defesa em plenas férias. Sou muito grata pelo esforço e compreensão desta minha necessidade particular.

À professora Doutora Glória Escarião, por aceitar participar desse momento de defesa e pela prontidão em me ajudar e conhecer o texto produzido, contribuindo com suas observações.

Ao grupo de pesquisa Inclusão e Alteridade, nas pessoas de Estela, Filippe Gerlane, Íris, Niedja e Shirley, pelas contribuições, discussões e momentos de trocas que muito acrescentaram em minhas reflexões e que têm contribuído para muitas mudanças de concepções e, conseqüentemente, oportunizando crescimento pessoal e profissional.

Aos professores do Mestrado em Educação, com os quais tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos, de crescer e amadurecer profissionalmente e pessoalmente.

Aos colegas da turma 29 do Mestrado em Educação, pelos momentos de troca de experiências, pelas mensagens compartilhadas, pelas participações e contribuições nos momentos das aulas, que muito contribuíram para meu crescimento. Obrigada por tudo. Não esquecerei muitos dos momentos de participação dessa turma, desde os oradores, pastores, filósofos, até os mais calados.

Aos intérpretes que participaram desta pesquisa, que se dispuseram e contribuíram de forma muito positiva. Obrigada por contribuírem de uma forma tão especial no meu trabalho.

Aos diretores das escolas que permitiram a realização desta pesquisa e possibilitaram meu contato com os intérpretes e alunos surdos em vários espaços da escola.

Aos alunos surdos das salas inclusivas que muito bem me receberam e logo fizemos amizade, contribuindo para que eu me sentisse bem aceita e que em muitos momentos solicitaram minha ajuda na tradução de algumas aulas, quando os intérpretes não estavam presentes.

A duas pessoas especiais em minha vida: Nilton Barbosa e Luciana Waleska, pelas contribuições e disposição para me ajudar no que fosse necessário e pelos momentos de apoio e incentivo. Nestes últimos meses sempre estiveram comigo quando precisei.

À minha amiga Rosilene Marinho, que mesmo distante, sempre me ajudou e esteve presente nesses momentos de estudo, leituras e construção desse trabalho. Rosilene é um exemplo do que a Bíblia diz: “há amigo mais chegado que um irmão”.

Às pessoas surdas que tanto me ensinam e me permitem participar de seu mundo, conhecer sua cultura. Estar com os surdos me inspira, alegra, desafia e faz de mim uma pessoa mais comunicativa. Minha convivência com os surdos, e a possibilidade de participar de duas culturas, de dois mundos tão distintos, me torna ciente da responsabilidade que tenho e do papel a desempenhar em cada espaço e momento de interação. Minha vida certamente tomou outro rumo a partir do meu encontro com o Outro (Surdo) e as minhas interações com esse Outro foram e são fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Em fim, agradeço a todos que contribuíram para a realização desse trabalho tão importante para mim, o qual que influenciou, marcou e mudou profundamente minha atuação profissional.

SUMÁRIO

RESUMO	i
INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
1.1 A Educação de Surdos no Brasil: das escolas específicas ao ingresso nas escolas regulares	8
1.2 Políticas de inclusão e Educação Bilíngüe	
1.3 Intérprete de Libras: das práticas informais ao reconhecimento da profissão.....	21
1.4 Formação dos intérpretes de Língua de Sinais e seus espaços de atuação	29
1.5 O Profissional Intérprete de Língua de Sinais e sua atuação na escolarização de surdos	34
Capítulo 2 - METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA.....	39
2.1 Fundamentos teórico-práticos.....	39
2.2 Procedimentos metodológicos	41
2.2.1 Local	41
2.2.2 Participantes	43
2.2.3 Procedimentos Adotados.....	49
2.2.4 Instrumentos de Coleta de dados	52
2.2.5 Organização e análise dos dados	54
Capítulo 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	56
PARTE I - Apresentação dos dados, análise e interpretação	56
3.1 Formação e especificidade do profissional intérprete	56
3.1.1 Primeiros contatos com os surdos e primeiras atuações... ..	56
3.1.2 Contato com surdos para além da escola... ..	60
3.1.3 Participação em eventos em prol dos surdos.....	61
3.1.4 Curso na área de educação inclusiva e/ ou surdez.....	63
3.1.5 Apoio em formação continuada para a atuação como intérprete educacional ...	65

3.1.6 Participação no planejamento das aulas junto aos professores	68
3.1.7 A Inclusão de Surdos	72
3.1.8 Relações observadas em sala de aula.....	75
3.1.9 Perspectivas de um futuro profissional	82
3.1.10 A valorização profissional do intérprete	84
PARTE II - Confronto entre o Pronunciado e o Executado	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
ANEXOS	
APENDICE	

RESUMO

Este é um estudo qualitativo de caráter etnográfico sobre as políticas educacionais inclusivas para surdos, no tocante a presença do intérprete de Língua de Sinais no espaço de escolarização. Tratamos deste assunto por entendermos ser este profissional de fundamental importância para a educação de surdos, considerando também o momento histórico, em que teve reconhecida sua profissão, a partir de uma lei específica. Assim, entendendo que cada vez mais se reveste de importância a atuação deste profissional, buscamos, por meio da presente pesquisa, observar como ele está atuando nas escolas inclusivas e quais as consequências desta atuação na escolarização dos surdos. A pesquisa foi realizada em cinco escolas estaduais, sendo duas do Ensino Fundamental II e três do Ensino Médio, que contavam com a presença do intérprete de Língua de Sinais intermediando a comunicação nas salas de aula. Foram realizadas observações, durante três meses, da atuação de treze intérpretes, por ser o mesmo, segundo Quadros (2004), o profissional responsável pela interpretação de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo), neste caso específico do Português para a Língua de Sinais e vice-versa. Baseados nas recomendações legais existentes sobre esse profissional e sua atuação, pudemos constatar que, nas salas de aula das escolas pesquisadas, essa interpretação, em muitos momentos, não aconteceu como deveria. Apesar de existir a presença desse profissional há alguns anos nas escolas estaduais, muitas questões em torno de sua atuação precisam ser revistas e reavaliadas. Para os ILS atuantes nas escolas estaduais, ainda não houve capacitações suficientes e necessárias para embasar suas práticas, talvez por isso sua atuação se confunda com a dos professores, provocando um conflito de saberes e papéis pedagógicos. Por meio de entrevistas feitas, notamos também que, dos ILS pesquisados, poucos conhecem aspectos históricos da educação dos surdos e não existe espaço para participarem do planejamento com os professores. No confronto entre o pronunciado e o executado, constatamos que algumas práticas percebidas não correspondem aos depoimentos pronunciados sobre sua atuação e presença no ambiente escolar. Sendo assim, a realidade observada apontou para a necessidade urgente do estabelecimento de critérios para a contratação dos profissionais ILS que atuarão nas escolas e uma intervenção em termos de organização de cursos de formação para quem está atuando e quem pretende interpretar nos espaços educacionais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais – Intérprete de Língua de Sinais - Inclusão de surdos - Bilingüismo.

ABSTRACT

This is a qualitative study with ethnographic characteristics about inclusive educational politics for deaf people regarding to the presence of sign language interpreter in the schooling space. We deal with this subject because we understand that this professional is of vital importance to the education of deaf people, taking into consideration also the historical moment, in which his/her profession was acknowledged, by a specific law. Thus, understanding that the performance of this professional is increasingly covered with more importance we seek by this present research to observe how is being his/her performance in the including schools and what are the consequences of this performance in the schooling of deaf people. The research was performed in five public state schools, two of them in the fundamental II level and three of them in the upper level in secondary school, all of them having the presence of sign language interpreters intermediating the communication in classrooms. Observations about the performance of thirteen interpreters were made during three months, because this professional is, according to the Staff Board (2004), the professional responsible for the interpretation of one language (source language) to another (target language), in this specific case from Portuguese to sign language and vice versa. Based upon the existing legal recommendations about this professional and his/her performance we were able to find out that in the classrooms of the schools that were object in the research, this interpretation, in many moments did not work as it should do. Even though the presence of this professional is already a reality since some time ago in the public state schools, but many questions surrounding his/her performance need to be reviewed and reevaluated. To the SLI (Sign Language Interpreters) that are already working in the public state schools there was not enough and necessary qualification to establish his/her practices, maybe this is the reason why his/her performance is misunderstood with the ones that applies to the teachers resulting in a conflict of knowledge and pedagogical roles. By interviews we also realise that, within the SLI object of this research, just a few of them are aware of the historical facts associated with deaf people education and there is no space for them to take part in the planning process with the teachers. When we face what is said with what is performed we realise that some of the practices are not the same that was said beforehand in the interviews about their performance and presence in the school environment. In such case, the reality that was observed indicated to the urgent necessity to establish rules and standards in the hiring process of SLI professionals that will work in the schools and an intervention within the limits to organize qualification courses for those who are already working in or for those who intend to work as interpreters in the educational spaces.

Key words: Educational Politics – Sign Language Interpreter - Inclusion of deaf people - Bilingualism.

Lista de Siglas

ILS - Intérpretes de Língua de Sinais

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

FUNAD - Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa reflete alguns de nossos anseios, como intérprete de Língua Brasileira de Sinais, e é fruto de muitos questionamentos e inquietações que temos como profissional da educação que tem atuado junto a pessoas surdas nos diversos espaços e níveis da educação. Para melhor explicar o porquê de nossas escolhas temáticas e do objeto de pesquisa, urge apresentar de forma sucinta nossa história e envolvimento na educação dos surdos, a princípio como professora numa escola especial, e a mudança rápida para atuar como intérprete nos espaços para além da sala de aula.

Nosso primeiro contato com os surdos começou no ano de 1996, quando atuava no ensino regular, em uma escola na cidade de Bayeux, que tinha algumas salas especiais só com alunos surdos. Durante o intervalo das aulas, observamos que os surdos lanchavam antes dos demais alunos da escola e ficavam num local separado, sempre conversando uns com os outros. Ao percebermos a forma de comunicação que usavam, ficamos intrigados e quisemos nos aproximar. A princípio, só por curiosidade. Durante algumas semanas, apenas observamos os surdos conversando, imaginando se poderia aprender a nos comunicar com eles. A cada dia ficávamos mais encantadas com aquela forma quase mágica de comunicação. A nossa presença passou a ser notada por parte de alguns surdos e também por uma das professoras que logo se aproximou e perguntou o porquê de nossa aproximação do grupo de alunos surdos. Explicamos que tínhamos vontade de aprender e logo fomos olhadas com desconfiança por parte da professora. Nossa insistência em estar com os surdos nos momentos do intervalo nos proporcionou a aprendizagem de forma natural, sem fazer nenhum curso, pois, nesse período, alguns ocorriam na igreja que também tinha um trabalho com surdos de evangelização e discipulado.

A quantidade de alunos surdos aumentou consideravelmente a partir de julho de 1996 e, no final do ano, o diretor da escola nos fez uma proposta ao ser informado que nós já sabíamos nos comunicar com os alunos surdos através da Língua de Sinais. Lançou-nos o desafio de começar um trabalho como professora de surdos, sem ao menos ter participado de alguma formação. Mesmo consciente dos limites de nossa formação na época, aceitamos o desafio e fomos para a sala de aula, com a tranquilidade de quem sabia, pelo menos, conversar com certa fluência. Ao mesmo tempo em que

atuávamos como professora de surdos numa sala multisseriada de 2ª e 3ª série, fomos convidadas para visitar a igreja e verificar o trabalho desenvolvido com os surdos que a freqüentavam. Assim, como muitos intérpretes no Brasil que tiveram suas primeiras experiências nas instituições religiosas, começamos também a atuar neste espaço como intérprete.

Desenvolvemos atividades de intérprete na igreja durante oito anos, ao mesmo tempo em que éramos professora de sala especial na escola. No ano de 2004, após um período considerável de atuação no espaço religioso, que nos proporcionou um importante crescimento em termos de desempenho e competência na comunicação com os surdos, saímos da escola, da igreja e fomos atuar em outros espaços. A nossa saída se deu devido a uma discordância em termos de visão educacional. O pastor da igreja, que era o diretor da escola, queria que todos os alunos freqüentassem a igreja, tendo isso como principal objetivo. Nossas convicções e responsabilidades, enquanto educadoras, não nos permitiam mais realizar uma atividade tão importante como é a de sermos educadores, baseados apenas no objetivo de continuar “catequizando” os alunos surdos. Nossa postura mudou e afirmávamos que os surdos tinham total direito de exercer a cidadania e escolher o local que quisessem freqüentar para exercer sua fé. Esta atitude não foi bem vista pelo diretor da escola. Este afirmou categoricamente que a escola só existia com salas especiais para que os surdos freqüentassem a igreja e que, se os surdos não fossem para a igreja, não teria interesse em continuar com a escola, portanto, a escola só existia em função da igreja. Diante do conflito gerado, resolvemos partir para outras oportunidades de atuação, reconhecendo o valor desse período de atuação (1996 a 2004) em palestras, seminários, conferências, para a formação de nossa identidade profissional.

Em 2005, começamos a atuar como intérprete de Língua de Sinais especificamente na educação. Trabalhávamos à tarde numa escola municipal na cidade de Cabedelo numa sala do 2º ano do Ensino Fundamental I e à noite atuávamos no 2º Ano do Ensino Médio em uma escola estadual. No ano de 2006, começamos a atuar no Ensino Superior, no curso Sistemas para Internet numa faculdade particular. Neste mesmo ano, prestamos vestibular e fomos aprovadas no primeiro curso de Licenciatura em Letras Libras da América Latina, realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina, em convênio com outras nove Universidades Federais, distribuídas em vários estados brasileiros.

A partir do ano de 2004, também fazíamos parte do grupo de pesquisa da UFPB, coordenado pela professora Dr^a. Ana Dorziat, que analisava as escolas inclusivas da rede municipal, e os resultados destas pesquisas apontavam para um espaço conflituoso e dispare com o discurso declarado do sucesso da inclusão. Nossas ressalvas focavam as reais necessidades lingüísticas dos estudantes surdos também imersos nesses espaços ditos inclusivos e a constatação da presença do intérprete, que, como tem assumido Lacerda (2007) em muitos momentos, as funções docentes e o espaço escolar inclusivo têm sido marcados por conflitos de saberes e papéis pedagógicos. A partir desse pressuposto, nos inquietamos e pensamos em pesquisar esses profissionais em atuação nas escolas estaduais.

A fluência que adquirimos foi fator determinante para a nossa aceitação e integração na comunidade surda. Em muitos momentos, atuamos como intérprete voluntária em consultas médicas, reuniões familiares, entrevistas de emprego, casamentos, entre outros momentos. Quadros (2004) diz que, em vários países, a constituição profissional de tradutores e intérpretes se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral, na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania.

Esses vários espaços de atuação favoreceram nosso reconhecimento profissional e nos possibilitou atuar na Associação dos Surdos de João Pessoa durante um ano como intérprete, contratada desta entidade. Com nossa aprovação no Curso de Letras Libras em 2006, nossa relação com os surdos, principalmente os colegas de curso, ficou mais estreita e fundamental, pois, começamos a atuar como intérprete para realizar as atividades solicitadas no curso e que eles não conseguiam compreender completamente pelas dificuldades com o Português, presente nos textos disponibilizados. Assim, ao término deste curso (dezembro de 2010), estamos cientes de nossa responsabilidade como conhecedoras de alguns aspectos a serem considerados sobre a pessoa surda e as suas possibilidades de desenvolvimento, se for considerado seu potencial e não suas limitações. Acreditamos que a presença do ILS é uma das possibilidades de favorecer o desenvolvimento dos alunos surdos, a partir do acesso às informações, atividades e conhecimentos vinculados em sala de aula, porém, este não é o único meio de resolver a questão educacional do surdo.

Vale ressaltar que experimentamos na prática as dificuldades de atuação do intérprete, por exemplo, ao participar como os surdos do curso de Letras Libras. Nossa

presença, enquanto aluna do curso, embora facilitasse a participação dos surdos, porque podiam contar conosco na interpretação das atividades, causava restrições no meu desempenho individual, haja vista que sempre demorava um pouco mais para enviar minhas atividades. Esse é um exemplo de confusão de papéis que ocorre cotidianamente na vida do intérprete de Libras. Embora perceba que essa experiência teve o lado positivo, no sentido de ter contribuído para meu desenvolvimento em termos de conhecimento e aperfeiçoamento na técnica da interpretação, entendo que esse tipo de atuação não é ideal, não podendo se transformar em rotina, pelo fato de não ser proveitosa para nenhuma das partes envolvidas.

A presença do Intérprete no ambiente educacional, especificamente na sala de aula, é um tema polêmico, que tem gerado discussões em torno da atuação desse profissional e do resultado que tem tido diretamente na formação dos sujeitos surdos, nas relações que se estabelecem entre alunos surdos, professores, alunos ouvintes e intérpretes.

Frente ao exposto, que reflete de forma localizada a situação das políticas públicas inclusivas, criadas para amenizar as dificuldades identificadas pelos surdos em seu processo educacional nas escolas regulares, consideramos importante desenvolver reflexões, com bases científicas, sobre a criação dessas políticas e a ação do ILS, como sujeito fundamental para resolver as dificuldades dos surdos na acessibilidade aos conteúdos e como profissional, que tem sido contratado e atuado nesse espaço tão complexo que é a sala de aula. Propomo-nos a estabelecer conexões e comparações com o que está descrito nas Leis, a realidade evidenciada por autores como, por exemplo, Dorziat, Lacerda, Sá, Skliar e Quadros, que desenvolvem pesquisas na área, e têm refletido, discutido e problematizado sobre esse profissional em sala e as conseqüências da presença do mesmo no ambiente escolar. Tratamos deste assunto por entendermos ser este profissional de fundamental importância para a educação de surdos, considerando também o momento histórico, em que teve reconhecida sua profissão, a partir de uma lei específica. Assim, entendendo que cada vez mais se reveste de importância a atuação deste profissional, buscamos, por meio da presente pesquisa, observar como ele está atuando nas escolas inclusivas e quais as conseqüências desta atuação na escolarização dos surdos.

Assim, estruturamos o trabalho da seguinte forma: No primeiro capítulo apresento um pouco da história da educação dos surdos no Brasil, trazendo alguns

teóricos que têm discutido a proposta de inclusão e a configuração real desta proposta, perpassando a história do profissional ILS e suas práticas, desde o voluntariado ao movimento que culminou com a lei que reconhece tal profissão. Também refletimos sobre a atuação do ILS na escolarização dos surdos e a proposta que tem sido nomeada como Bilíngüe, a partir da simples colocação do Intérprete no espaço escolar. No segundo capítulo, exponho minhas escolhas metodológicas e o contexto no qual a pesquisa foi realizada. No terceiro capítulo, apresento os resultados e discussões a partir dos dados coletados, das análises e interpretações das entrevistas e observações realizadas nas escolas e, por fim, concluo este estudo com alguns questionamentos sobre a política inclusiva estabelecida nas escolas brasileiras, enfocando as escolas estaduais pesquisadas na cidade de João Pessoa e o profissional ILS, presente nestes espaços com suas respectivas atribuições e atuações.

Capítulo 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A Educação de Surdos no Brasil: das escolas específicas ao ingresso nas escolas regulares

A Educação dos Surdos no Brasil é iniciada em 1856, quando D. Pedro II contrata um professor surdo francês chamado Edward Huet, para iniciar a escolarização dos surdos da corte. Com a fundação em 1857 do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, hoje, nacionalmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, começa a escolarização dos surdos através da Língua de Sinais Francesa, pelo fato de o professor ser francês. Concomitantemente são utilizados os sinais utilizados pelos surdos brasileiros, promovendo assim, o surgimento da Língua Brasileira de Sinais. Segundo Leite (2004, p.26), para o INES, “convergiam alunos surdos dos principais estados do Brasil, e permaneciam o período letivo em regime de internato, retornando para seus estados no período de férias”.

O currículo desenvolvido no INES por Huet abrangia as disciplinas de português, aritmética, história, geografia, linguagem articulada e leitura dos lábios, para os que tivessem aptidão. Por problemas pessoais, em 1862, Huet deixa o Instituto e é substituído pelo Dr. Manuel de Magalhães Couto, que não era especialista em surdez e conseqüentemente não deu prosseguimento ao trabalho iniciado por Huet. Em 1868, o Instituto passa por uma inspeção governamental e é considerado um asilo de surdos, promovendo a mudança de direção que fica, a partir desta data, a cargo de Tobias Leite, que estabelece obrigatoriedade na aprendizagem da linguagem articulada e a leitura dos lábios.

A partir de 1897, a educação no Brasil sofre grande influência da Europa, principalmente devido ao advento do Congresso de Milão, que optou pelo método de oralização na educação de surdos e a proibição do uso da Língua de Sinais. Corroborando com essa tendência mundial, o Brasil, em 1911, adota o oralismo puro nas salas de aula do INES. Em alguns espaços do Instituto, o uso dos sinais permaneceu até 1957, quando a proibição é dada como oficial em todos os espaços da Instituição (Carvalho; Levy, 1999). Outras Instituições voltadas para o ensino de surdos, aqui no

Brasil, também adotam o oralismo como método ideal para a escolarização das pessoas surdas, tais como o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, a Escola Santa Cecília, no Rio de Janeiro, entre outras. Para Skliar (2001, p.7), o advento do Congresso de Milão significou quase cem anos de retrocesso e prejuízos para as pessoas surdas que foram obrigadas a deixar sua forma de ser, construir e ressignificar conhecimento, sendo forçados a desenvolver habilidades a partir de um parâmetro estabelecido como ideal que é o de ser igual aos ouvintes, por meio da oralidade e da comunicação.

Após anos de práticas de oralização e o fracasso percebido por esse método na escolarização dos surdos, na década de setenta chega ao Brasil a Comunicação Total. Segundo Sá (2006, p.84), esse termo é usado com diferentes conotações, podendo fazer referência a um posicionamento “filosófico emocional”, ou referir-se à abordagem educacional bimodal, ou ainda, referir-se à um tipo de bimodalismo exato, que, no caso das escolas brasileiras que implementaram o uso da comunicação total, consistia na utilização do português sinalizado propriamente dito, na medida em que utilizava o sinal correspondente à palavra no português, sem se preocupar com as especificidades de cada Língua e o uso inadequado dessa forma de comunicação para promover a escolarização das pessoas surdas. Owen Wrigley (1996, p.15) afirma que “[...] A Comunicação Total é qualquer coisa, menos total, e raramente comunica”. Concordamos com Wrigley, ao percebermos e verificarmos na história da educação de surdos no Brasil que essa abordagem, assim como o oralismo, foi estabelecida pelo fato de os profissionais envolvidos com a escolarização dos surdos, não conseguirem ou não se interessarem pelo aprendizado da Língua de Sinais, e como afirma Sá (2006, p 85), “qualquer abordagem que não considera a Língua de Sinais como primeira língua, referência e legítima utilizada por surdos na construção de conhecimentos, é uma mera conveniência para os profissionais ouvintes que trabalham na área da Surdez”.

A partir de inúmeras discussões levantadas sobre as propostas e abordagens que fracassaram na tentativa de desenvolver a educação de surdos, surge, a partir da década de oitenta, sugestões e discussões acerca do Bilingüismo no Brasil. A proposta do bilingüismo enfatizava a Língua de Sinais como primeira língua e como aspecto fundamental na escolarização dos surdos. Com o desenvolvimento de pesquisas sobre a Língua de Sinais e sua contribuição para o desenvolvimento escolar dos surdos, um novo cenário se estabelece. As pesquisas realizadas por Lucinda Ferreira Brito sobre a

Língua Brasileira de Sinais representam um marco na história da educação de surdos no Brasil.

Na concepção Bilíngüe, Ferreira Brito (1995) afirma que os alunos surdos precisam ter primeiramente todas as experiências lingüísticas na primeira língua, no caso a Libras, e depois de esta adquirida e sedimentada, proporcionar o ensino da língua majoritária, nesse caso o Português, como segunda língua, especificamente na modalidade escrita. No entanto, como afirma Sá (2006, p.85), “essa abordagem também é incompleta, pois, embora desejável, por pressupor a Língua de Sinais como primeira língua e negar a ideologia oralista, nada apresenta quanto à questão das lutas por poderes, das culturas envolvidas, das identidades surdas”.

A proposta de educação bilíngüe para Surdos, segundo Skliar (1999), pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas e como um reconhecimento político da surdez como diferença. Diferentemente do que sugere o nome, o bilingüismo deve ser algo mais que o domínio de duas línguas, porque se ficar restrito ao plano lingüístico corre o risco de transformar-se em mais um dispositivo pedagógico “especial”:

Em síntese: a educação bilíngüe pode-se transformar numa “neo-metodologia” colonialista, positivista, ahistórica e despolitizada (Skliar, 1997 citado por Skliar, 1999, p.7).

A propósito das ponderações sobre o bilingüismo, apresentadas pelos autores anteriormente citados, compartilhamos com suas inquietações e preocupações, pois, respaldados em seus conhecimentos, suas experiências e resultados de pesquisas que envolvem a problemática da inclusão de alunos surdos, consideram muito complexa e inadequada a forma como políticas e ações têm sido implementadas na educação inclusiva. As afirmações de sucessos têm sido veiculadas contribuindo para um quase que total apoio a essas ações, mas, as pessoas que refletem e levantam dúvidas e questões sobre esse sucesso difundido são vistas como radicais ou como pessoas que são contra a inclusão, contra e todo o movimento mundial que tem se estabelecido com o objetivo de tornar as oportunidades menos desiguais e a sociedade mais justa e igualitária. Com a educação não tem sido diferente; existem aspectos da educação direcionada para as pessoas surdas que vão além da mera inserção física dos alunos surdos no mesmo espaço que o dos alunos ouvintes. Os autores citados anteriormente, em suas ponderações sobre a escola que os surdos precisam para desenvolver suas

potencialidades, apresentam vários aspectos que devem ser considerados na escolarização destes, como requisitos fundamentais para se desenvolver uma educação inclusiva, principalmente: a questão do reconhecimento e do uso da Língua de Sinais como meio de transmissão dos conhecimentos; a questão da necessidade de o espaço escolar ser pensado para contemplar as necessidades reais destes alunos; e o conhecimento da cultura surda.

A educação dos surdos no Brasil tem sido marcada por discussões polêmicas sobre qual a melhor escola e qual método ideal para desenvolver as potencialidades dos Surdos. Urge visualizarmos a abrangência de debates que circulam e agitam o cenário da educação de surdos, principalmente no que se refere ao seu lugar de escolarização. Machado (2008, p. 106) apresenta estudiosos, como Sasaki e Werneck, que são totalmente a favor da inclusão, ou seja, da escolarização das pessoas surdas no mesmo espaço com os demais alunos, baseados na idéia de igualdade de direitos e oportunidades, enfatizando os benefícios que os alunos com necessidades especiais terão com o contato com os demais alunos. Há outros estudiosos, como Quadros, Skliar, Perlin, que questionam a postura e política inclusiva. Baseados no conhecimento político e cultural da surdez e, respaldados no conhecimento das especificidades lingüísticas dos surdos, reconhecem que a inserção de alunos surdos no mesmo espaço dos demais alunos, é uma situação bem complexa e diferente da inclusão dos cegos, deficientes físicos, mentais, etc.

Perlin e Quadros (1997) afirmam que o real processo educacional para surdos só é possível acontecer em ambientes que congreguem alguns requisitos específicos:

Nós acreditamos que a educação de surdos, na verdade, deve acontecer em uma escola regular de ensino que apresenta uma peculiaridade: a língua utilizada para difundir conhecimento é a Língua de Sinais, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS. Além disso, essa escola estará atendendo a uma comunidade que possui história e cultura que tem sua própria forma de expressão (Perlin; Quadros, 1997, p.36).

Ao apresentarem requisitos fundamentais para o real processo educacional dos surdos, as autoras partem de uma concepção bem peculiar de sujeito surdo. Reconhecem as pessoas surdas como diferentes culturalmente e que têm uma forma muito particular de se expressar. A escola ao receber alunos surdos, precisa ter em seu quadro,

profissionais que conheçam as peculiaridades dos surdos, mas, principalmente, ser capaz de perceber as diferenças desses sujeitos, as quais não podem ser apagadas nem neutralizadas pelos modelos e formas ouvintes de ensinar, presentes nas escolas pensadas para alunos ouvintes.

Strobel (2008, p. 11) afirma existir muitos autores que escrevem livros bonitos sobre os surdos, mas questiona se estes autores realmente conhecem os surdos, se sabem sobre sua cultura, e acrescenta o lamento de um sociólogo surdo, sobre o conhecimento limitado que os ouvintes têm sobre os surdos, principalmente quando escrevem acerca da surdez. Poderíamos transportar essas afirmações para o campo da educação, principalmente diante de políticas criadas por ouvintes que muitas vezes não têm conhecimento do que é ser Surdo e acabam criando mecanismos legais que não contemplam as reais necessidades dos alunos surdos e não consideram suas peculiaridades lingüísticas e culturais.

Os surdos são sujeitos que desenvolvem suas formas de perceber e expressar suas construções a partir de sua visualidade, usam a mesma língua, a Língua de Sinais e têm costumes, histórias e interesses semelhantes. A escola tem papel fundamental na vida dos surdos, pois, a maioria dos surdos em casa não tem uma família que sabe se comunicar através da Língua de Sinais, e o espaço onde é imprescindível existir esse estímulo comunicativo é a escola, pois nela os alunos passam um período considerável de suas vidas e nela desenvolvem seu potencial intelectual. Assim, a real existência de um espaço que considera as necessidades dos surdos é urgente, mas, especificamente aqui no Brasil, o espaço escolar que se diz inclusivo certamente não tem dado conta dessa função potencializadora, e, com tantas questões a serem consideradas (tantos prós e tantos contras esse movimento de inclusão), os surdos estão sendo incluídos em escolas regulares há alguns anos e não tem lhes sido oportunizado o direito de escolha sobre em qual espaço querem estudar.

Em meio a tantas discussões, discordâncias e reflexões acerca da inclusão escolar, e especificamente em relação à inclusão das pessoas surdas, o que percebemos é a implementação de uma política inclusiva que, bem distante de efetivar e favorecer o estabelecimento de oportunidades iguais, tem proporcionado aos surdos acesso a uma educação em que o sujeito responsabilizado pela transmissão dos conteúdos é o intérprete de Libras, profissional que tem sido contratado para resolver a questão

comunicativa dos surdos no ambiente escolar, aspecto que será posteriormente abordado neste trabalho.

A escola tem desenvolvido um processo de inclusão a partir de parâmetros preestabelecidos por órgãos internacionais e, por não considerar plenamente as possibilidades e condições de vida de seus indivíduos e suas diferenças individuais e grupais, em suas práticas tem tido muitas dificuldades em desenvolver o que realmente está descrito nos documentos oficiais. E, embora a LDB se inspire na Declaração de Salamanca para defender a inclusão de todas as pessoas das escolas especiais em escolas comuns, seus redatores não fazem o mesmo para contemplar as diferenças com relação ao surdo, como faz a Declaração, no seu artigo 19:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tivessem acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares.

A Declaração, como outros documentos que regem a educação de surdos, apresenta onde e como deve ser realizada essa escolarização, mas, tanto as escolas especiais como as regulares não estão preparadas para atuar da forma como está prevista. Muitas vezes não há profissionais com as habilidades necessárias para atender esse aluno, entre outros aspectos que em muito distanciam o ideal legal da realidade presente nas escolas.

Em 1996, o Governo Federal publicou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que aborda, especificamente, no Capítulo V, a educação das pessoas com deficiência. Essa lei apontou para uma nova ação educacional fundamentada numa educação que fosse oferecida, preferencialmente, nas escolas comuns. A partir de então, observou-se o reconhecimento de que cada aluno requer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Contudo, o reconhecimento de que essas novas estratégias pedagógicas eram necessárias, ao lado de uma legislação

específica, não tem sido suficiente para dar conta dos desafios presentes na educação de surdos.

Políticas públicas têm sido elaboradas e estruturadas em vários estados brasileiros para implementar a Educação de surdos, buscando atender as diretrizes nacionais para a educação especial (Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001), a lei 10.098/94, de 23 de março de 1994, especialmente o capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à Língua de Sinais, a lei 10.436, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira e o decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 e mais recentemente em 1 de Setembro de 2010 a lei 12.319 que reconhece o profissional Intérprete que atua diretamente com as pessoas surdas. Neste momento histórico, precisamos refletir e verificar como tem se apresentado essa política pública, com suas proposições, escolhas, formas de implementação e como essas ações tem se efetivado na prática.

Percebemos, em vários estados brasileiros, a criação e o estabelecimento de escolas regulares, chamadas de pólo, que se organizam a partir do documento Intitulado: “Atendimento Educacional Especializado à pessoa com Surdez”. Este documento traz, entre outras informações, propostas e momentos distintos a serem realizados na escola, para promover a inclusão de forma efetiva e adequada. No capítulo III, o documento apresenta as formas adequadas de realizar o atendimento aos alunos surdos incluídos em horário oposto ao das aulas, especificando três momentos distintos que vão promover o sucesso do aluno surdo no espaço inclusivo. Esses momentos são: O Atendimento Educacional Especializado em Libras na Escola Comum; O Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras; O Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da Língua Portuguesa, e como nesse ambiente existe a presença do Intérprete de Libras, o documento apresenta ainda a legislação que legitima a atuação e a formação profissional de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa. Esses momentos também precisam ser objetos de reflexão, relacionando a como tem ocorrido nas escolas esse processo de valorização e aceitação da Língua de Sinais e como os surdos têm vivido esse processo de aprendizagem. É preciso verificar se a garantia de acesso e a permanência dos surdos nas escolas têm se tornado realidade, atentando para as especificidades dos surdos e a questão da Língua de Sinais que não pode ficar limitada no espaço escolar apenas ao contato do aluno surdo com o intérprete e sim, favorecer momentos de convivência com os surdos, fundamentais para a construção das

subjetividades, do processo de identificação e construção de conhecimentos significativos.

Podemos perceber nas formas de divulgação sobre a inclusão, e especificamente nas tentativas de possibilitar uma educação para os surdos no espaço da escola regular, uma intenção de amenizar ou mesmo mascarar os problemas no âmbito das escolas brasileiras. Esse encobrimento é negativo, porque impede uma discussão mais realista sobre o tema, desestabilizando os discursos correntes. Torna-se então urgente desvendar o vivido pelas pessoas que estão nesses espaços que se dizem inclusivos, para que se possa vislumbrar a realização de ações que considerem e desenvolvam as possibilidades de construção de conhecimento dos estudantes surdos. Para tanto, os currículos devem ser desestabilizados, considerando que os espaços têm sido pensados a partir de alunos ouvintes, com simples adaptações ou ações de intervenção, sem atentar para as questões lingüísticas e culturais que perpassam a realidade dos surdos.

Quanto ao discurso em torno de uma educação inclusiva e igualitária que tem se estabelecido no Brasil, podemos afirmar que apenas reflete a vontade dos responsáveis pelos índices de aproveitamento educacional em mascarar uma realidade bem díspare do que é pronunciado. Esses discursos cristalizados que enfatizam mudanças e sucessos de uma educação que tem se configurado e se estabelecido em nível nacional precisam ser desestabilizados a partir de maior atuação social e de um embate mais efetivo, promovendo-se mudanças em termos de maior participação dos sujeitos que são atingidos por essas políticas.

Temos visto, principalmente na mídia televisiva, propagandas que celebram a “inclusão” que precisa ser realidade em todas as escolas brasileiras, nestas propagandas do governo, observamos principalmente, momentos em que os alunos estão realizando atividades de educação física e que não focam as questões de aprendizagem na sala de aula, e sim, momentos de socialização e uma sala de aula ideal bem organizada que não existe diferença a ser considerada, pois, todas as possibilidades de aprendizagem, estão sendo disponibilizadas. Numa das últimas propagandas, existe a presença de uma pessoa realizando alguns sinais, um aluno ouvinte chamando um aluno surdo para brincar na educação física e afirmando que aprende com o surdo e o surdo aprende com ele, além do depoimento de um pai afirmando que o filho aprende sem nenhuma dificuldade na escola inclusiva e que neste espaço, seu filho é visto como uma criança normal.

Neste mesmo momento histórico em que a comunidade surda brasileira foi surpreendida com a notícia de que o INES teria suas portas fechadas para a educação nos níveis infantil e fundamental e que seria transformado numa universidade. Da mesma forma, o IBC (Instituto Benjamim Constant), também deixaria de funcionar como escola especializada porque as crianças deveriam ser incluídas na rede regular de ensino. Com a organização de um movimento nacional pela permanência destas duas instituições, o governo recuou afirmando que estas instituições não seriam fechadas, mas e que os alunos destas instituições, teriam dupla matrícula, pois, poderiam freqüentar as instituições especializadas e a escola regular.

Evidentemente, essa mobilização nacional composta pelos cidadãos surdos, cegos, seus familiares e profissionais que acreditam nestes espaços de construção de subjetividades e na importância dos mesmos para a consolidação das identidades destes alunos, não foi divulgado pela mídia televisiva, onde continua sendo transmitida a propaganda do governo que acredita numa educação “inclusiva” e necessária para todos os cidadãos independente de suas especificidades e tirando-lhes o direito de escolher em qual instituição deseja ter seu processo de escolarização, sendo-lhes apresentado como forma de efetivação de uma inclusão bem sucedida, o atendimento educacional especializado.

Sobre a efetivação do documento “Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Surdez”, a partir de nossas idas às escolas observadas (Ensino Fundamental II e Médio), podemos afirmar que não existe esse atendimento sendo realizado, nem os ILS desenvolvem alguma atividade referente a essa política. Os alunos surdos freqüentam o horário das aulas e para as dúvidas que surgem se procura responder no mesmo período. No entanto, pelo fato de freqüentarmos outras escolas que têm implementado esse atendimento no Ensino Fundamental I, podemos afirmar que a realidade é bem distinta do que está descrito, ou seja, sobre como deve ser cada momento desse atendimento. A partir de nossa presença em algumas escolas, pudemos perceber que a sala de recurso é um local onde o que acontece é um reforço das atividades e conteúdos apresentados em aula. Existem algumas escolas que afirmaram desenvolver esse atendimento, todavia, constatamos que este não tem ocorrido como o planejado. Se pararmos para compreender o que tal documento objetiva, perceberemos que não dá conta do que afirma realizar. Imaginemos aulas de português escrito como segunda língua, para surdos, que precisa ser realizada numa perspectiva dialógica,

funcional e instrumental. Que profissional vai ministrar essas aulas? O intérprete certamente não pode ser, pois, precisa ser um professor de Português. Mas, esse professor conhece a Língua de Sinais o suficiente para ministrar essas aulas? Provavelmente não. E as aulas de Libras para os alunos que precisam conhecer sua língua? Muitos começam a aprender na escola, no contato com os outros alunos ou com os Instrutores que estão presentes em algumas escolas. Além das aulas de Libras, há os momentos de criação de novos sinais para os conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula. A partir de nossas experiências e observações nas escolas, chegamos à compreensão de que esse documento é mais um mecanismo criado com o objetivo de mascarar a realidade vivida pelos alunos surdos nas escolas ditas inclusivas e que, na prática, não tem surtido o efeito e gerado a mudança para a qual foi criado.

Muitas escolas têm se intitulado bilíngües por estarem realizando algumas das orientações desse documento. Porém, não podemos simplesmente reproduzir um discurso que tem se estabelecido, sem ter conhecimento das implicações, necessidades e aspectos que uma escola tem que ter para ser considerada bilíngüe, e isto não tem ocorrido em muitas escolas que se auto denominam bilíngües.

1.2 Políticas de inclusão e Educação Bilíngüe

A partir da implementação das políticas inclusivas, especificamente com a Declaração de Salamanca em 1994, um novo cenário mundial se estabelece com o compromisso dos governos em promover e criar políticas que possibilitassem a igualdade de oportunidades para as pessoas e amenizassem as diferenças sociais. A partir das diretrizes estabelecidas neste documento, ocorreram a nível mundial, ações em termos de legislações e esforços políticos para se promover a inclusão. Outro documento que respalda todo esse movimento é a Declaração Mundial de Educação Para Todos, produto de encontro realizado em Jomtien no ano de 1990. O movimento de inclusão marcou seriamente o cenário mundial, principalmente o espaço educacional, no qual mudanças consideráveis aconteceram com as determinações que foram estabelecidas.

No Brasil, na efervescência desse contexto, a discussão em torno da educação das pessoas com necessidades especiais também se estabelece e são realizadas reformas por parte do governo com a proposta de se proporcionar uma educação inclusiva, ou seja, a educação dos então ditos “portadores de necessidades especiais” ocorreria, preferencialmente, na rede regular de ensino. Baseados nisso, o MEC implementa as políticas curriculares, através dos PCNs, incorporando o tema transversal Pluralidade Cultural e provocando, a nível nacional, mudanças antes inimagináveis no espaço escolar. Dentre os sujeitos que seriam “incluídos” estão os alunos surdos que, por sua forma peculiar de apreender, representar e construir seus conhecimentos, também foram inseridos nas escolas regulares, sem o devido respeito e consideração por suas peculiaridades.

Desde a criação e prática das políticas inclusivas educacionais, dos esforços políticos em termos de oportunizar um atendimento igualitário e o estabelecimento de uma sociedade mais justa e menos desigual, o que percebemos é uma distância e um enfrentamento de problemas do governo, em diversos níveis, para tornar verídicas as questões que afirma por em prática. Nesse sentido, urge refletirmos e problematizarmos como se dá o processo de inclusão escolar. A escola tem desenvolvido um processo de inclusão a partir de parâmetros preestabelecidos por órgãos internacionais e, em suas práticas, tem tido muitas dificuldades em aplicar o que realmente está descrito nos documentos oficiais. Com todo discurso e ênfase em ações que visam inserir e aceitar os diferentes no espaço escolar, possibilitando igualdade de oportunidades, a escola tem reproduzido discursos com teor progressista, mas simplificadores, estando, na verdade, a serviço do *status quo*, reproduzindo a lógica social. O estado tem usado políticas e programas educacionais objetivando influenciar as mudanças em todos os setores da sociedade. A elaboração de mecanismos legais, que proporcionaram mudanças em nível mundial, contribuiu para o desenvolvimento da educação que se diz inclusiva no Brasil. No entanto, precisamos compreender que a legislação por si só não consegue mudar a realidade caótica das escolas e promover mudanças essenciais para realmente tornar as escolas brasileiras mais acolhedoras a todos, ou seja, inclusivas realmente.

Embora exista atualmente um discurso e um apelo em torno das políticas e práticas inclusivas que devem ser estabelecidas nas escolas brasileiras, refletimos a inclusão e o bilingüismo a partir de uma concepção diferente da que tem se estabelecido no Brasil, divergente da inclusão que está apenas no papel e que alguns estudiosos

defendem e que está se configurando a nível nacional. Consideramos a inclusão e a educação bilíngüe, a partir das concepções de autores como Dorziat (1999, 2009), Quadros (2002); Skliar (1997); Lacerda (2000); que, a partir de pesquisas, conjecturas e reflexões em torno da inclusão de alunos surdos e o que deveria ser o modelo bilíngüe adequado para os surdos, levantam questionamentos que vão desde os discursos e as relações de poder presentes nos espaços sociais, ao respeito às peculiaridades dos surdos. Para eles, a base da educação bilíngüe é a possibilidade de os surdos serem construtores de conhecimento a partir da experiência visual, como marca de uma diferença cultural.

Quadros (1997) afirma que a escola bilíngüe deve ter a responsabilidade e a competência de adequar-se com coerência frente ao surdo e sua família. Acrescenta ainda que a escola deve divulgar e desenvolver essa proposta, assumindo a função de disseminar o papel relevante e fundamental da Língua de Sinais e da cultura surda. A escola bilíngüe deve conter os conteúdos das escolas regulares, não esquecendo, porém, da necessidade de reconhecimento e desenvolvimento das duas línguas, respeitando-se as diferentes funções de cada língua. Sendo assim, a escola bilíngüe, idealizada por Quadros, é uma escola para surdos, no que se refere a consideração, respeito, disseminação e divulgação da Língua de Sinais e da cultura surda, porém regular em relação aos conhecimentos considerados gerais e necessários para atuação dos sujeitos em sociedade. Skliar (1999, p.7) defende que “a proposta de educação bilíngüe para surdos, pode ser definida como uma oposição aos discursos e práticas clínicas hegemônicas, e como um reconhecimento político da surdez como diferença”. O autor analisa a educação bilíngüe para surdos, deslocando suas considerações dos espaços escolares e analisa os mecanismos e relações de poder e conhecimento dentro e fora das propostas pedagógicas. Skliar afirma que a educação bilíngüe tem suas incoerências, pois existe uma excessiva ouvintização pedagógica na formação de professores que atua nessa educação. Ressalta ainda que o maior problema de todos é que esta educação bilíngüe se fundamenta a partir de professores, didáticas, percepções e línguas de ouvintes monolíngües e que certamente desconhecem as peculiaridades lingüísticas e culturais dos surdos. Para Dorziat (2009), um dos principais argumentos contra a inclusão dos Surdos em escolas de ouvintes (regulares) é a dificuldade frente à força da comunicação oral utilizada pelos professores, além disso, muitos surdos rejeitam essas escolas devido ao isolamento imposto pelos muros da comunicação ou a falta dela.

Nesse sentido, Lacerda (2009) enfatiza que “a escola que os surdos precisam, defendida no decreto 5.626 e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante diferentes”.

Concordamos com estes autores ao questionarem o tipo de inclusão que tem se estabelecido nas escolas brasileiras, pois defendem suas colocações acerca da inclusão vivida por muitos surdos em bases científicas, mostrando que as necessidades lingüísticas dessas pessoas não são consideradas e as ações que prevalecem no ambiente escolar são pautadas em recomendações que partem de um aluno hipotético, ideal e que não corresponde ao aluno real, possuidor de diferenças. Dorziat (2009) entende que a inclusão dos surdos depende, necessariamente, de uma educação infantil e Ensino Fundamental rico em experiências, lingüística e culturalmente falando, para que se formem hábitos de convivência, de diálogo, e o conhecimento escolar possa fazer sentido para eles, não sendo necessariamente a presença do (ILS) que irá determinar essa ambiência. Realmente, apenas a inserção do ILS não é suficiente para suprir essa lacuna, porque seriam dificultadas as interações reais e as possibilidades de interação entre professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento-aluno e, em conseqüência, seriam prejudicadas as possibilidades de desenvolvimento de forma eficaz e adequada, considerando o estabelecimento dessas relações como primordiais para o desenvolvimento e formação de subjetividades.

Portanto, compartilhamos com essas reflexões sobre a inclusão e a educação bilíngüe, porque elas estão ancoradas na compreensão de um movimento que vai para além de uma concepção simplista e facilmente colocada em prática. As colocações mencionadas têm seus discursos e práticas fundamentados em profundo conhecimento da realidade surda brasileira e das necessidades específicas dessas pessoas, por isso são categóricos ao afirmar que o modelo de inclusão que tem se estabelecido não contempla as necessidades dos surdos e não favorece uma aprendizagem significativa, e que a escola apenas tem reproduzido modelos existentes em outros países sem atentar para os prejuízos e conseqüências da aplicação desses modelos prontos, desconsiderando os reais anseios dos surdos e suas expectativas de desenvolvimento e aprendizagem.

A inclusão presente nas escolas brasileiras pouco contribui para o real desenvolvimento de uma educação igualitária e para todos, como os discursos existentes afirmam. O ensino bilíngüe para os surdos não pode se restringir apenas a um atendimento especializado que ocorre em horário oposto das aulas, porque, da forma como está organizado, não tem como subsidiar nem favorecer o real aprendizado dos

surdos nem suprir ou remediar as falhas que a inclusão na sala regular tem proporcionado. A inclusão e o estabelecimento de escolas bilíngües realmente como as pessoas surdas necessitam precisa ser pensada, organizada e realizada com a participação ativa dos sujeitos surdos, que reivindicam o direito de escolher que tipo de escola querem e que práticas precisam ser desenvolvidas para contemplar de fato suas necessidades e promover um ensino que tenha sentido, que seja pautado no potencial e nas possibilidades de desenvolvimento pleno como cidadãos.

A esmagadora maioria das escolas “inclusivas” que têm se efetivado no Brasil estão longe de alcançar os objetivos propostos nas políticas inclusivas, pois, para tais mudanças se concretizarem é necessário bem mais que determinações legais e “vontades” políticas. As escolas podem alcançar essa inclusão tão divulgada e defendida se a sociedade na qual ela está inserida, realmente se tornar inclusiva refletindo na escola a organização da sociedade de um modo geral.

1.3 Intérprete de Libras: das práticas informais ao reconhecimento da profissão

Os intérpretes de Língua de Sinais sempre atuaram nos espaços em que os surdos se faziam presentes e que sua atividade fosse necessária. Leite (2004, p. 38) apresenta um fato ocorrido no Rio de Janeiro em 1988, quando na ocasião das discussões na Comissão de Luta das pessoas portadoras de deficiência, havia dois surdos que contavam com a presença de Denise Coutinho, intérprete de Libras. Conhecedora da Língua de Sinais, ela interpretava em público num momento histórico em que não existia nenhum incentivo para se desenvolver tal função, e atuações como esta, a interpretação, enfrentava severas críticas e o desprestígio por parte de alguns profissionais da área que consideravam um retrocesso à imagem social dos surdos ter acesso às informações através da intérprete. Interessante salientar, que nesse exemplo, a intérprete atuava em espaços formais de discussões, sendo sua atividade informal e desconsiderada por muitos profissionais. Certamente, as críticas e o desprestígio desta atuação não foram suficientes nem puderam apagar a função e necessidade da atuação dos intérpretes que atuavam e atuam nos espaços de presença e participação social das pessoas surdas.

No Brasil, a profissão de Intérprete de Libras foi reconhecida no dia 12 de Setembro de 2010. Fato histórico que reflete o resultado de lutas, resistência e anos de

atuação informal em diversos espaços e dimensões da sociedade. Da mesma forma como ocorreu em vários países, a história da constituição deste profissional ocorreu a partir de atividades voluntárias, enquanto atividade, laboral na medida em que os surdos conquistavam o seu exercício de cidadania (Quadros, 2004). O fato preponderante que determinou a formalização deste profissional foi a possibilidade de participação dos sujeitos surdos nas discussões sociais. Assim como aconteceu primeiramente na Europa e Estados Unidos, com o reconhecimento da Língua de Sinais e a garantia dos sujeitos surdos terem acesso à língua e conseqüentemente ao direito lingüístico de usá-la, suscitando a emergência da presença do profissional intérprete nos espaços de atuação das pessoas surdas, também ocorreu aqui no Brasil. Isso foi impulsionado certamente pelo advento da oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com a lei 10.436 de abril de 2002, fundamental para consolidar a necessidade de também oficializar a profissão do Intérprete de Libras, que já atuava em alguns espaços, mas, não tinha sua profissão reconhecida. Depois veio o documento que de fato apresenta a necessidade de desenvolver a formação do intérprete de Libras: o decreto 5626, de dezembro de 2005. Este documento regulamenta a Lei 10436 e apresenta diretrizes e encaminhamentos para a realização da formação dos intérpretes, através de cursos específicos de formação.

Segundo Quadros (2004, p 14), por volta dos anos 80 aqui no Brasil, registra-se a presença de intérpretes de Língua de Sinais em trabalhos religiosos. A atuação de forma mais efetiva, porém voluntária, dos intérpretes nos espaços de ordem religiosa, deu margem a uma ampliação de sua atuação, quando algumas instituições religiosas começam a desenvolver atividades voltadas para a educação dos surdos e evidentemente. Embora importante num primeiro momento, a atuação do intérprete não se limitava a esses espaços. A necessidade de interação e participação dos surdos na sociedade fez com que este profissional passasse a contar com a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho. Fato interessante a ser observado é a contratação deste profissional de forma pouco criteriosa, sem atentar para a necessidade de uma formação específica na área em que o mesmo iria atuar. Quadros (2004) apresenta alguns dados em termos de organização dos intérpretes de Língua de Sinais, tais como a organização pela Feneis (Federação Nacional de Integração dos Surdos), em 1988, do I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, promovendo o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e uma avaliação sobre a ética desse profissional.

Posteriormente, em 1992, novamente a Feneis realiza o II Encontro Nacional, desta vez, enfocando a discussão das diferentes experiências dos intérpretes no Brasil, culminando com a discussão e aprovação do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes. Nos anos de 1993 e 1994, acontecem alguns encontros estaduais de intérpretes. A partir dos anos 90, são estabelecidas unidades de intérpretes ligados aos escritórios da Feneis, destacando o ano de 2002 como tendo uma expansão desses escritórios, além da matriz no Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife. Atualmente, também existem escritórios da Feneis funcionando em outros Estados, tais como: Paraná, Santa Catarina, Ceará, Amazonas e no Distrito Federal.

Após décadas de atuação e presença em diversos espaços, onde a comunidade surda conquistava seus direitos lingüísticos, principalmente com a homologação da Lei federal 10.436 em abril de 2002 e a necessidade da atuação do profissional intérprete de Língua de Sinais nestes espaços conquistados pelos surdos, o cenário brasileiro em termos de oportunidade e possibilidade de uma atuação de forma mais reconhecida se modifica, mas um aspecto continua merecendo nossa atenção: a presença deste profissional no espaço escolar. Tal presença vai requerer um maior cuidado quanto a formação destes profissionais. No ano de 2005, o decreto 5626 é o documento que vai tratar da necessidade de formação específica para o intérprete de Língua de Sinais em Instituições de ensino, fato que antes estava acontecendo nas Associações de Surdos. Lacerda (2009) afirma que os primeiros cursos de formação específica no Brasil começaram a surgir em 2004/2005, por iniciativa de algumas universidades, como a UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba), em São Paulo, a Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, e a PUC (Pontifícia Universidade Católica), em Minas Gerais, mas acrescenta a autora que não há parâmetros claros a serem seguidos sobre essa formação, necessitando de uma reavaliação e reflexões sobre a mesma. Lacerda ainda ressalta a escassez de material específico a ser usado para realizar a formação desses profissionais e acrescenta que os cursos que têm surgido, tem se responsabilizado também pela produção e adaptação dos materiais, tornando a tarefa de formação, uma atividade empreendedora, e que, como outras, está se constituindo a partir de seu próprio fazer.

Fundamental neste momento histórico de reconhecimento da profissão do Intérprete de Língua de Sinais é atentarmos para aspectos que envolvem a atuação desse profissional e como esse reconhecimento, tão esperado por muitos, de certa forma

frustrou as ansiedades e esperanças de muitos profissionais que não viram nesse reconhecimento a garantia de uma formação adequada, uma vez que os artigos que tratavam dessa área de atuação foram vetados. As frustrações foram maiores nos profissionais que atuam no Ensino Superior, nível de Ensino que teve os artigos vetados na legislação que reconhece a profissão.

No cenário atual, em termos de formação está acontecendo desde o ano de 2008 o curso de formação Superior em nível de bacharelado para Intérpretes/tradutores de Libras, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina. Este curso representa uma vitória para muitos profissionais que não tinham oportunidade de realizar uma formação adequada. Com sua implementação, em 2012 estará se formando a primeira turma de Intérpretes de Libras com pólos em vários estados brasileiros, possibilitando assim melhoras e mudanças significativas nos espaços de atuação destes profissionais e, por conseguinte, melhora na qualidade da interpretação a que os surdos têm acesso, representando mudanças históricas e necessárias em vários espaços em que estes profissionais atuam, principalmente o educacional.

Após cinco anos do Decreto 5626, que reconheceu a profissão do intérprete, certamente, ainda há a necessidade de reivindicações e mobilizações da parte destes profissionais que não foram contemplados por essa tão importante legislação. Ao se vetar os artigos que tratavam da formação em nível superior, podemos perceber o quanto nossos governantes não têm se preocupado com a qualidade dos profissionais que atuam junto às pessoas surdas. Um outro aspecto a ser questionado sobre a lei Nº. 12.319 de 1º de Setembro de 2010, é que ao mesmo tempo em que veta a formação em cursos de nível superior, apresenta a seguinte recomendação:

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

É realmente preocupante a situação dos intérpretes que atuaram, atuam e continuarão atuando no Ensino Superior se a legislação que reconhece devidamente sua

profissão, nada apresenta sobre sua formação para atuar nessa instância. Ao recomendar o Prolibras que será realizado até 2015, fica evidente a desconsideração, o desrespeito e a falta de compromisso para com as pessoas surdas que estão inseridas nas universidades de todo o país, e que não podem exigir profissionais que tenham sido formados para atuarem especificamente neste nível de ensino, uma vez que o Prolibras apenas certifica o profissional que faz uma prova em duas etapas sem ter nenhum caráter de formação para atuar em determinada área de conhecimento. Desde sua primeira realização, esse programa apresentou várias controvérsias e divide opiniões em todo o Brasil sobre sua forma de avaliar, os conflitos que têm surgido nas comunidades surdas e nos espaços em que algumas pessoas certificadas querem atuar, sem ter o conhecimento necessário e se vêem numa situação no mínimo constrangedora, quando tem a certificação, porém, não possuem as habilidades que essa certificação deveria validar. Foi notório, em vários Estados do Brasil, a realização de cursos para muitos que tinham sido aprovados no Prolibras sem ter o real domínio e conhecimento necessário para atuar na interpretação e até no ensino da Língua de Sinais. Esperávamos que a lei que reconhece a profissão do Intérprete de Língua de Sinais pudesse contemplar a formação deste profissional em nível superior e não apenas em nível médio, como acontece.

O reconhecimento da profissão representou uma vitória em termos dos movimentos dos intérpretes, juntamente com os surdos que sempre estiveram ao lado dos intérpretes, reivindicando espaços de participação social e possibilidades de atuação de fato. Porém, da forma como aconteceu e o teor com que foi desconsiderado, indica que muito ainda tem que se lutar para ter realmente garantidos os direitos e possibilidades de desenvolvimento e transpor as barreiras que ainda existem e dificultam o acesso das pessoas surdas ao ensino superior.

Entendemos que o profissional intérprete vai realmente atuar de forma adequada, vai ter acesso a uma formação necessária e fundamental para sua atuação com respaldos teóricos e metodológicos principalmente nos espaços universitários, quando sua formação também for realizada em nível superior, em várias Instituições do Ensino Superior, e não apenas a UFSC ser a única instituição a disponibilizar essa formação, quando as recomendações que constam no decreto 5626 forem colocadas em prática especificamente no capítulo V, como apresentamos a seguir:

Art.17- A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Não se pode simplesmente desconsiderar esse aspecto fundamental para a formação destes profissionais. Não podemos deixar de relacionar esse fato ao público alvo destes profissionais e a forma como a sociedade tem visto e considerado esses sujeitos, no caso específico, as pessoas surdas. A atuação nos espaços universitários brasileiros de intérpretes sem uma formação é algo grave, que deve ser denunciado.

Foram décadas desde as primeiras atuações informais, até o estabelecimento deste cenário brasileiro, em que a figura do profissional intérprete de Língua de Sinais está presente sempre que os sujeitos surdos precisam de seus serviços. Para se alcançar o reconhecimento da profissão, foi preciso a união, a aproximação das pessoas que têm objetivos comuns (surdos e intérpretes). Foi preciso os surdos mostrarem seu potencial e sentimento de pertencimento a uma sociedade que não os enxergava ou enxerga como capazes, e, hoje, mesmo com tantos discursos de aceitação das diferenças e promoção das igualdades de oportunidades, pluralidade, inclusão, reconhecimento e respeito, como afirma Skliar e Larrosa (2001, p. 11), essas são palavras que nos soam como falsas, quando as ouvimos no interior de muitos dos discursos dominantes no campo político, educativo, cultural, ético.... Podemos perfeitamente relacionar essas colocações com a ação praticada, ao elaborar e sancionar uma lei que desconsidera aspectos de suma importância para o envolvimento e desenvolvimento de sujeitos, que atuam especificamente para uma minoria da sociedade, minoria essa formada pelas pessoas surdas, que vivem e participam de uma sociedade que tanto busca formas de enquadrar os indivíduos em padrões de comportamento, desenvolve mecanismos que objetivam normalizar e engessar as formas peculiares de ser e representar as construções e ressignificações das pessoas consideradas diferentes.

A regulamentação da profissão do Intérprete foi bastante esperada e celebrada por muitos. No que se refere à formação deste profissional, temos algumas considerações a apresentar. Tanto a lei 12.319 quanto o decreto 5626 (no capítulo V, que trata especificamente da formação do Intérprete), não estabelecem o conjunto de conhecimentos exigidos deste profissional, o que torna complexa a exigência de titulação e de conhecimentos em áreas específicas. Mesmo existindo um esforço por parte de muitos, em determinar as credenciais do profissional ILS, existem discussões e

questões que ultrapassam o credenciamento deste profissional. Podemos afirmar que, como essa profissão é recente e está em transição sobre vários aspectos, não é fácil determinar quais cursos e certificados este profissional precisa possuir para comprovar sua competência e negociar questões salariais, por exemplo. Portanto, podemos afirmar que a falta de critérios que definam quais são as competências específicas deste profissional, certamente revelam uma lacuna na questão ocupacional do ILS.

O art. 2º da lei 12.319 apresenta a competência para realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva, da Libras e da Língua Portuguesa. Contudo, sabemos que a competência para interpretar abrange muitos aspectos envolvidos nesse processo, tais como: nível de conhecimento, capacidade de atuar em duas culturas distintas, e, acima de tudo, auto-reflexão sobre essa competência. Acreditamos que principalmente quanto aos ILS que atuam na educação, além da competência para interpretar de maneira simultânea e consecutiva, existem outros aspectos fundamentais a serem considerados em termos de competência: o ILS, por atuar num ambiente complexo como a sala de aula, precisa desenvolver outras habilidades além da capacidade de interpretação de duas línguas envolvidas no contexto escolar. Acreditamos que as Universidades, as secretarias de educação e os órgãos de classe precisam especificar os conjuntos de conhecimentos e competências que os ILS precisam e podem desenvolver.

A lei 12.319, no artigo 4, apresenta a formação do profissional intérprete em nível médio. Urge questionar por quais motivos, no momento em que as pessoas surdas estão cada vez mais conquistando seus espaços nas universidades, a lei apresenta a formação deste profissional apenas em nível médio? Sabemos que muitos intérpretes neste imenso país atuavam e ainda atuam sem ao menos ter um certificado de curso básico em Libras, quanto mais um certificado de curso de capacitação para a interpretação. No entanto, acreditamos que essa medida não dá conta de uma formação adequada e necessária para esses profissionais, talvez se caracterizando como uma solução ou uma alternativa temporária em resposta aos anseios e reivindicações deste grupo, juntamente com os surdos que tem em muitos momentos exigido e optado por profissionais que tenham uma formação na área.

O artigo 6º da referida lei, trata das atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências. Observemos:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa.

A partir do que contém este inciso, podemos novamente refletir que a função do ILS abrange muito mais que a competência para interpretar as duas línguas. O intérprete que atua na comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, pode realizar sua função de forma mais fácil do que aquele que atua na comunicação entre surdos e surdos-cegos e surdos-cegos e ouvintes. Para mediar essa comunicação, essa interação, certamente outros aspectos além da competência de interpretar as duas línguas se fazem necessários. O público com o qual o ILS atua vai determinar e especificar que tipo de conhecimento, de sensibilidade e de vocação essa profissão exige. Ao participarmos recentemente do Encontro Nacional de Estudantes do Curso Letras libras, tivemos a oportunidade de conhecer alguns ILS que atuam com surdos cegos e conversar sobre as peculiaridades desta atuação. Muitos intérpretes estavam presentes e afirmavam não conseguir interpretar uma palestra para o surdo-cego; muitas justificativas foram apresentadas, desde o cansaço bem maior, as dores na coluna, o contato (o toque) permanente necessário nesse tipo de interpretação, até a insegurança e o sentimento de não se sentirem preparados para essa atuação. Especificamente sobre esse tipo de atuação, a formação dos ILS é ainda mais complexa, logo, ser ILS não significa ser um profissional habilitado para desenvolver suas funções com todos os surdos, pois há uma necessária delimitação da(s) área(s) de atuação.

O Inciso II trata dos níveis de atuação do ILS.

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

A legislação apresenta os níveis fundamental, médio e superior como espaços de atuação do ILS. Contudo, essa mesma lei trata apenas da formação deste profissional em nível médio, o qual atuaria de acordo com o Decreto 5626 (Cap. V, artigo 19, inciso II) apenas no Ensino Fundamental. De acordo com o decreto, o ILS que atuaria no ensino médio e superior seriam aqueles que tivessem formação superior e aprovação no Prolibras.

A partir dessas afirmações, refletimos sobre a seriedade que envolve o ato da interpretação e, de certa forma, sobre a desvalorização deste profissional. Consideremos as seguintes colocações: para o médico atuar, precisa fazer residência e evidentemente ter formação na área; para os advogados é necessário fazer o curso de Direito e o exame da Ordem; por que para os ILS atuarem no nível superior não é exigido formação na área? Evidentemente não somos ingênuos ao exigirmos certas formações, até pela demanda de profissionais, que não consegue dar conta da necessidade do mercado. Porém, esta é uma questão que merece mais reflexão e problematização.

1.4 Formação dos intérpretes de Língua de Sinais e seus espaços de atuação

Em inúmeros países, diferentemente do Brasil nos aspectos que tratam da formação, existem vários níveis de formação de intérpretes para surdos, que atuam em espaços diferenciados. Existe formação para estes profissionais, desde o nível secundário ao nível de pós-graduação. Concordamos com Quadros (2004, p. 51), ao afirmar que a variação nos níveis de qualificação dos intérpretes é reflexo do desenvolvimento sócio-cultural da comunidade surda e que é o envolvimento e desenvolvimento da comunidade surda que proporciona e suscita a emergência em formar intérpretes. Para pensarmos em intérpretes de Libras e sua formação, é necessário perceber o nível e possibilidades de participação da comunidade surda, na sociedade. Para Quadros (2004, p. 51), o nível de atuação da comunidade surda na sociedade é que vai implicar e determinar o sucesso ou não, da implementação de programas para formação de intérpretes.

O desenvolvimento dos intérpretes, como afirma Quadros, está relacionado entre outros aspectos, com a aceitação da Língua de Sinais na sociedade e na educação dos surdos, com as oportunidades sociais e educacionais oferecidas às pessoas surdas, com o reconhecimento do intérprete como profissional e com as atitudes das pessoas surdas e ouvintes quanto à necessidade dos serviços dos intérpretes. Nos países da Europa, a formação do intérprete de Língua de Sinais já está formalizada há muitos anos e, nos Estados Unidos, também foi implementado programa de Mestrado em interpretação, especificamente na Universidade Gallaudet, fato este que só corrobora a afirmação

exposta anteriormente em que a valorização e formação dos intérpretes reflete diretamente o nível de desenvolvimento e atuação da comunidade surda na sociedade. Sendo a Gallaudet uma universidade específica para surdos, certamente o profissional intérprete precisa ter formação para acompanhar o desenvolvimento da comunidade surda e estar de acordo com as necessidades e expectativas desta comunidade em relação às exigências que esses espaços requerem em termos de atuação profissional.

No Brasil, a formação do intérprete de Língua de Sinais tem se dado por muito tempo de maneira informal, em espaços diferenciados, desde instituições religiosas à convivência com a comunidade surda, sem uma formação melhor organizada e freqüente (Lacerda, 2009, p. 30). Em muitos lugares deste imenso Brasil, muitos intérpretes continuam desenvolvendo suas atividades ao mesmo tempo em que interagem com os surdos, ou participam de espaços onde podem aprender, sem ter uma formação específica e apropriada para embasar sua prática. Com o respeito que as Línguas de Sinais conquistam a partir de 1980 nas sociedades, a presença dos surdos em vários ambientes antes impossibilitados, demanda também a presença do intérprete, que vai sendo percebido em muitos espaços sociais. Mesmo com o movimento e as políticas de inclusão que se estabelecem nas sociedades, dos encontros e determinações legais em torno do reconhecimento e promoção da igualdade de oportunidades, das legislações e declarações em termos de marcos legais para promoção e garantia da acessibilidade, é apenas com o decreto 5626 que aqui no Brasil vem se falar realmente em formação específica para esse profissional em instituições de ensino, o que antes, como afirma Lacerda, era tarefa das Associações de Surdos.

O intérprete de Língua de Sinais, sendo o profissional que tem a função de interpretar de uma língua para outra, o que foi dito, ao atuar em diferentes espaços tais como, conferências, comunidades, tribunais, mídia, de acompanhamento ou ligação, médico, delegacias, escolas, cartórios entre outras. Enfim, em vários espaços que as pessoas surdas transitam e que seja necessária sua atuação para mediar a comunicação com as pessoas ouvintes. Assim, para transitar nestes espaços de forma adequada, este profissional precisa de uma formação que possa embasar sua prática, que possibilite momentos de reflexão sobre sua atuação e espaços para troca de conhecimentos e experiências.

Alguns espaços nos quais os intérpretes de Língua de Sinais atuam e que se faz necessário uma formação específica, dentre os mais complexos está o espaço

educacional e, sobre essa atuação, refletiremos mais adiante em outro tópico. Para perceber como acontece o trabalho do intérprete em vários espaços e a importância dessa atuação para o desenvolvimento e atendimento de forma adequada, urge entendermos a necessidade de um amplo conhecimento por parte deste profissional, principalmente quando atua em momentos oficiais como seminários, atendimento de ordem jurídica, consultas médicas, momentos estes que requerem deste profissional um conhecimento amplo para favorecer sua atuação de maneira adequada. Recai sobre esse profissional uma responsabilidade ética e uma postura que, muitas vezes, não pode ser efetivada em virtude do desconhecimento das maneiras adequadas para desenvolver sua profissão.

A história da atuação dos intérpretes de Libras no Brasil e os espaços em que esses profissionais atuam mostram que, dependendo do local onde ele é necessário, uma gama de conhecimentos são necessários para que possa efetivamente desenvolver bem sua função. Para os intérpretes que atuam especificamente nas instituições religiosas, o conhecimento das questões que permeiam este ambiente, relacionado com o conhecimento da Língua de Sinais, é fundamental para que possam realizar as interpretações com maior segurança. Quanto aos intérpretes que atuam em conferências, é esperado um conhecimento amplo em relação aos aspectos tratados nestes espaços específicos e um nível de conhecimentos gerais que contribui para seu desempenho de forma mais adequada. Os intérpretes que atuam em consultas médicas, delegacias, espaços jurídicos, além do conhecimento do vocabulário destes contextos, exige-se dele uma atitude ética, uma responsabilidade e uma postura mais centrada em sua atuação. Uma interpretação mal feita ou a impossibilidade de desenvolver bem sua tarefa pode causar prejuízos sérios aos surdos, e a pretensão de comunicar algo que o surdo possa ter fica prejudicada quando o intérprete não domina os conhecimentos necessários de determinados contextos. Um aspecto que merece atenção é a parceria que precisa existir entre os intérpretes, principalmente em momentos em que apenas um não é suficiente para realizar a interpretação de uma palestra, por exemplo. Neste momento, é fundamental existir, como bem apresenta Fernandes (2003, p. 85), a parceria com outro intérprete.

A partir destas colocações, podemos inferir que independente dos espaços em que vá atuar, os intérpretes de Língua de Sinais precisam reconhecer a necessidade de parcerias e momentos de trocas de experiências, contribuindo assim para um

crescimento em suas atuações e percebendo a complexidade que envolve os contextos nos quais desejam atuar.

Portanto, especificamente no Brasil, desde as décadas de 80 e 90, os intérpretes atuavam com os surdos numa relação de caridade e assistencialismo. Ao desenvolver suas atividades de forma voluntária, predominando o desejo de ajudar o surdo, eram dificultadas as possibilidades de contratação de seus serviços e, conseqüentemente, o desconhecimento por parte da sociedade da necessidade de se profissionalizar tal atuação. Essas posições foram importantes para a constituição da identidade destes profissionais, mas, com o desenvolvimento da comunidade surda e a expansão dos espaços de atuação do intérprete, começam a surgir na década de 90 os primeiros cursos de formação para Intérpretes de Língua de Sinais (ILS), com a preocupação de uma profissionalização. Os primeiros cursos, como afirma Quadros, incluíam aulas de libras e lingüística contrastiva, como o curso realizado em 1997, oferecido pela Feneis em parceria com a UFRGS. A década de 90 representou um período histórico na constituição e atuação do ILS, representando a transição de um espaço de atuação informal, para uma atuação profissional, já que existiam instituições promovendo formação para os ILS. Quadros afirma que a década de 90 caracteriza a invenção do “profissional” que passa a ser nomeado como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, por meio de documentos existentes na Feneis e por meio de publicações. Outro momento considerado marcante na história da formação dos ILS no Brasil é a partir do ano de 2002, quando ocorre o reconhecimento da Língua de Sinais com a publicação da Lei 10.432 e, posteriormente, em 2005, com o decreto 5626 que trata da regulamentação de Lei 10.432, representando um marco para a comunidade surda brasileira e viabilizando a formação dos ILS e indicando caminhos para a contratação destes profissionais.

A partir do Decreto 5626 de dezembro de 2005, o MEC em convênio com a UFSC, realizou a nível nacional o Prolibras, exame de Proficiência que objetiva certificar Instrutores e Professores de Língua de Sinais e Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, representando um tratamento diferente por parte do governo no que se refere a essa área de atuação e dos profissionais que já atuavam, porque, a partir de 2006, puderam ter um certificado que os reconhecia como fluentes e capazes de atuar em contextos de nível médio e superior. Outro momento especial para os ILS foi a criação no ano de 2008 do Curso de Graduação Bacharelado em Tradução e

Interpretação de Libras/Português, oferecido pela UFSC em parceria com várias Instituições de Ensino Superior, abrangendo diversos estados brasileiros, o que representa um momento histórico para os profissionais que já atuam e agora podem contar com uma formação que embase sua prática. Contudo, essas formações não têm conseguido abranger a quantidade de intérpretes que precisam de uma formação adequada e que não têm acesso a esses cursos, ocorridos em alguns estados, e, mesmo nos Estados que oferecem a formação, o número de intérpretes que tem acesso não chega a 10% dos ILS que atuam nos diversos espaços necessários de atuação e diversos níveis de educação.

Aspecto importante a ser destacado também é o surgimento recente de cursos de especialização em Língua de Sinais a distância, promovidos por Instituições de Ensino Superior Particulares, que têm certificado “Especialistas”, sem o devido conhecimento necessário para atuar de forma adequada. Nesse contexto, pessoas que sequer conhecem minimamente a Língua de Sinais estão participando de curso para se tornarem especialistas. Esta colocação é baseada em experiência pessoal, quando participamos de um destes cursos, realizado por uma universidade de Santa Catarina, na modalidade a distância, no qual apenas as avaliações eram feitas presencialmente, neste caso na cidade de João Pessoa. Ao participar das primeiras aulas, percebemos que muitas pessoas ali presentes não sabiam nem o alfabeto manual, todavia, iam receber um certificado de especialista em poucos meses. Não podemos ser ingênuos de pensar que muitos dos que freqüentam estas aulas estão interessados em uma qualificação adequada, que realmente possa contribuir para um respaldo teórico metodológico que complemente seus conhecimentos. Ouvimos de muitos presentes nesta primeira aula que, hoje, o mercado exige no mínimo especialistas, principalmente para atuar no ensino da Língua de Sinais, e que este é um mercado em ascensão onde o que importa é o título que se possui. Outros, que atuavam como intérpretes e não conseguiram aprovação no Prolibras, afirmaram que apenas precisavam do certificado, porque tinham consciência de que o curso não teria como especializar ninguém na forma como se realiza (a distância). Assim, estavam praticamente comprando um título, já que consideravam que o conhecimento necessário para atuar já possuíam, faltando-lhes apenas a titulação exigida pelo mercado. Este é um fato preocupante em termos de formação profissional e, muitas vezes, pela situação e contextos nos quais muitos intérpretes estão inseridos, recorrem a esses “cursos” que minimamente contribuem para

uma formação de fato, necessária e urgente nos diversos espaços de atuação dos ILS brasileiros.

Com todo esse movimento de inclusão e a presença dos surdos em espaços cada vez mais diferenciados, tornou-se mais visível a presença do ILS e o aumento significativo de ações e políticas lingüísticas em torno da Língua de Sinais e das implicações que essa prática ocasiona. Portanto, a profissão dos ILS está num momento histórico de estruturação e, certamente, a Lei nº. 12.319, de 1º de Setembro de 2010, embora com todas as discussões surgidas a partir dos vetos dos artigos que tratavam da formação em nível superior, representa uma vitória em termos de reconhecimento dos profissionais ILS e da importância deste cargo, para consolidar uma categoria que por décadas atuou de maneira informal e que agora tem o reconhecimento de sua profissão, para qual existe uma demanda significativa no mercado de trabalho, que engloba desde os espaços públicos, a área específica da educação e a comunidade de um modo geral.

1.5 O Profissional Intérprete de Língua de Sinais e sua atuação na escolarização de surdos

Dos espaços de atuação dos intérpretes de Língua de Sinais, como apresentado anteriormente nesta pesquisa, existe um que tem suscitado grandes discussões e polêmicas: o espaço educacional. De acordo com Quadros (2004), é o espaço onde a interpretação é mais requisitada atualmente. A partir do desenvolvimento e enfoque que as escolas deram ao processo de colocação de estudantes surdos em suas salas de aula, o sucesso e resultados sonhados não seriam possíveis sem a presença desse profissional na escola que se intitula “inclusiva”. Segundo a mesma autora, o intérprete, especialista para atuar na área de educação, deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre alunos surdos e ouvintes. Concordamos categoricamente que, ao se pensar nas competências e responsabilidades deste

profissional, existem muitas dificuldades em determinar quais suas reais responsabilidades e até onde sua atuação pode ser considerada adequada e pertinente, de modo a causar problemas de ordem ética quando realizar as intermediações em sala de aula, nem sua responsabilidade e função ser confundida com a do professor, por exemplo.

Uma questão fundamental a ser problematizada, diz respeito ao nível educacional do intérprete. Quadros (2004, p. 62) afirma:

Outro aspecto a ser considerado na atuação do intérprete em sala de aula é o nível educacional. O intérprete de Língua de Sinais poderá estar atuando na educação infantil, na educação fundamental, no ensino médio, no nível universitário e no nível de pós-graduação. Obviamente que em cada nível deve-se considerar diferentes fatores. Nos níveis mais iniciais, o intérprete estará diante de crianças. Há uma série de implicações geradas a partir disso. Crianças têm dificuldades em compreender a função do intérprete puramente como uma pessoa mediadora da relação entre o professor e o aluno. A criança surda tende a estabelecer o vínculo com quem lhe dirige o olhar. No caso, o intérprete é aquele que estabelece essa relação. Além disso, o intérprete deve ter afinidade para trabalhar com crianças. Por outro lado, o adolescente e o adulto lidam melhor com a presença do intérprete. Nos níveis posteriores, o intérprete passa a necessitar de conhecimentos cada vez mais específicos e mais aprofundados para poder realizar a interpretação compatíveis com o grau de exigência dos níveis cada vez mais adiantados da escolarização.

Recentemente, com o reconhecimento da profissão do Intérprete de Língua de Sinais, através da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, a questão de sua formação vem sendo apresentada como urgente e necessária. O problema é que só especifica a formação em nível médio e esse aspecto pode dificultar ainda mais o processo de formação desse profissional, que almeja aprofundar sua prática e conhecimentos e o nível desta formação, em nível médio não dá conta de embasar sua prática e ações, principalmente no espaço da educação. Desde 2002, quando a Lei 10.436 foi sancionada, reconhecendo a Língua de Sinais, como língua utilizada pela comunidade surda, o aumento na contratação de intérpretes para atuar no ambiente educacional é visível. As escolas estaduais também precisaram contratar ILS para os alunos surdos que a elas chegavam. Um fato interessante é que, no ano de 2009, houve uma denúncia ao Ministério Público de João Pessoa, sobre uma escola estadual que tinha alunos surdos em sala, mas que não oferecia intérprete. Esse fato levou o Ministério Público a

realizar visitas em todas as escolas que tinham alunos surdos para verificar se faltava mesmo esse profissional. Um dos motivos da ausência de alguns ILS era o atraso de três meses do pagamento de seus salários, fato que impossibilitava sua ida ao trabalho. Depois das visitas do Ministério Público e da exigência de se resolver esse problema, o Estado providenciou o pagamento e logo a situação foi regularizada. Percebemos que atualmente tem ocorrido uma maior cobrança dos surdos por seus direitos, dentre estes, o da presença deste profissional intermediando a comunicação entre professores e alunos surdos e entre alunos ouvintes e surdos nas escolas.

Existe esse profissional que está inserido nas escolas, que agora tem sua profissão reconhecida, porém, para que possa efetivamente desenvolver suas funções adequadamente, urge uma maior mobilização em termos de lutas e reivindicações para que o que está assegurado na lei seja realmente realizado na prática. Assim, acreditamos ser fundamental a organização da categoria e a articulação com as associações que tem surgido em vários estados do Brasil, bem como com as associações dos surdos, com a comunidade surda, entre outros segmentos sociais, para suscitar e promover as mudanças necessárias e urgentes nesse momento histórico.

Lacerda (2009, p. 120) afirma que:

a questão da educação dos surdos no Brasil ainda é um problema longe de ter uma solução satisfatória, e que as escolas próprias para surdos, atentas à sua condição bilíngüe e às suas necessidades específicas, são ainda pouquíssimas e, portanto, acessíveis a uma minoria de surdos nesse país.

Com o advento da implantação da inclusão e os discursos em torno de atendimento igualitário no mesmo espaço educacional, ocorreu que, desta quantidade ínfima de escolas específicas, muitas foram forçadas a mudarem seu foco de atuação e se tornarem instituições de apoio especializado, para complementar o atendimento que os surdos têm nas escolas regulares. Realmente, todo esse movimento de implementação de políticas voltadas para o atendimento de todos os alunos nas escolas regulares provocou mudanças na educação de nosso país e, em relação às pessoas surdas, provocou mudanças sérias e complexas. Lacerda acrescenta que a expansão da política educacional de inclusão, a partir principalmente da Declaração de Salamanca, ganha adeptos entre políticos, que advogam tratamento igual para todos, e em algumas

famílias de sujeitos surdos surgem opiniões de respeito e atenção dos sujeitos com necessidades especiais e na sociedade de modo geral, que vêem com bons olhos toda essa integração e o respeito aos diferentes. Lacerda contrapõe toda esse discurso e realidade apresentada, a partir de pesquisas realizadas especialmente em São Paulo, afirmando que o que se constata na prática é apenas uma inserção sem nenhum cuidado especial, onde os fracassos são bem mais presentes do que os sucessos. Concordamos com ela, a partir de nossas experiências com pesquisa em inclusão de surdos nas escolas regulares na cidade de João Pessoa¹, em que pudemos constatar uma realidade similar à percebida em São Paulo. Certamente, a presença desse profissional no espaço inclusivo é fundamental, porém, precisa acontecer com cuidados específicos e reflexões, pois, como observa Lacerda (2009, p. 121), “a prática observada até o momento, aponta para evidência de desconhecimento da realidade das comunidades surdas, de falta de preparo e de oportunidades para discussões sobre essas possibilidades”.

A atuação do intérprete educacional requer grandes responsabilidades, por isso mesmo suas atitudes merecem atenção especial. Os complexos conflitos que ocorrem e as formas de relações que se estabelecem no ambiente escolar inclusivo precisam ser percebidos, compreendidos e refletidos. Apenas a inserção do profissional no espaço que se diz inclusivo não resolve as questões que o processo educacional produz. Sua atuação em muitos momentos é confusa e complexa. Dentre muitas questões levantadas por Quadros (2004) estão:

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. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. 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, se

¹ Pesquisas realizadas a partir de 2004 até 2008 na qualidade de bolsista Pibic/CNPq sob a orientação da professora Dra. Ana Dorziat que elaborou projetos com o intuito de verificar as reais condições dos alunos surdos incluídos nas escolas regulares.

assumir 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. Vale ressaltar que se o intérprete está atuando na educação infantil ou fundamental, mais difícil torna-se a sua tarefa. As crianças mais novas têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando a informação é apenas um intérprete, é apenas aquele que está intermediando a relação entre o professor e ela.

Inúmeros aspectos podem ser problematizados a partir dessa afirmação, envolvendo desde questões éticas que ocorrem neste espaço, até isenção ou transmissão de responsabilidades por parte dos professores para os intérpretes, além de confusão dos alunos surdos em perceber qual a atribuição de cada profissional que divide o mesmo espaço. Com a comprovação de que essa é uma realidade refletida na maioria dos espaços escolares que os intérpretes atuam, não podemos reproduzir os discursos de muitos adeptos desse movimento de inclusão que manifestam total apoio e reprodução das falas daqueles que não querem rever essa forma de “inclusão” que tem se estabelecido nas escolas brasileiras e advogam todo mérito aos espaços que desenvolvem a “inclusão”, como sendo muito bem sucedida. O profissional intérprete é necessário no ambiente escolar sim, mas existem outras formas de desenvolver suas atividades e outros momentos em que ele é necessário, sem ser especificamente a sala de aula. Em relação aos surdos, especificamente, quando se afirma que o intérprete resolve a questão da acessibilidade e que assim os alunos surdos estão sendo incluídos, essa é uma forma de análise simplista, que pode acentuar a exclusão e negar as diferenças e peculiaridades dos alunos surdos. A atuação do intérprete é benéfica quando, no cotidiano, os sujeitos surdos são considerados em suas especificidades lingüísticas e cultural. Fato que não ocorre no interior das escolas que se intitulam inclusivas e que contam com o intérprete intermediando as relações existentes nesse espaço tão complexo e repleto de contradições. Lacerda (2009) acrescenta que no ambiente bilíngüe, as barreiras não são sanadas, embora a presença do intérprete tenha trazido benefícios para os surdos, por possibilitar o acesso no/ao espaço escolar, essa acessibilidade não dá conta das necessidades educacionais, lingüísticas e comunicacionais que os surdos precisam e que estão presentes nas legislações e políticas inclusivas.

Capítulo 2 - METODOLOGIA

2.1 Fundamentos teórico-práticos

A presente pesquisa está baseada, como a própria natureza da pesquisa educacional impõe, numa abordagem qualitativa (Minayo, 1998). Isso não exclui a possibilidade de quantificação dos dados, mas procura demarcar a relação entre o conhecimento e a realidade circundante, enxergando a pesquisa de forma sistêmica.

Tendo em vista que os fenômenos a serem apreendidos por esta pesquisa se situam num dado momento histórico e são influenciados pelos campos econômico, político e social de forma mais ampla, buscamos desenvolver uma leitura em que a crítica da realidade seja multidirecional, e não apenas no fenômeno educacional em si (Dorziat, 2009).

Marcamos, assim, nosso fundamento epistemológico, baseados no pensamento de Morin (1997, p. 26) que não vê o conhecimento de forma estática. Diz ele:

(...) Se antes as ciências se baseavam na experiência, na observação e na razão, ou seja, no procedimento empírico racional para chegar a um fundamento científico capaz de ser o espelho da realidade e do mundo (...) hoje, somos obrigados a nos situar, reconhecer-nos a nós mesmos para falar da sociedade da qual fazemos parte.

Portanto, o ato de produzir conhecimentos deve se constituir um exercício de reflexão que busque caminhar na direção de uma construção de conhecimento que não esteja embasado num pensamento simplificador. É necessário, como afirma Morin (op. cit. p. 30), pensar complexo, entendendo que “o conhecimento navega em um mar de incertezas, por entre arquipélagos de certezas”.

Optamos pela abordagem qualitativa, com ênfase na abordagem etnográfica, pois, pretendemos perceber como o interprete de Língua de Sinais tem atuado nas salas inclusivas, atentando para as relações que se estabelecem nesse contexto, comparando

sua atuação com os princípios norteadores da política inclusiva e a legislação que legitima sua profissão.

Recorremos à abordagem etnográfica, porque, segundo Moreira (2008), “[...] a etnografia é um método e o ponto de partida é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo... e o objetivo de quem realiza a pesquisa etnográfica é compartilhar as experiências dos indivíduos da forma mais natural possível [...]”. E este foi nosso intuito na qualidade de intérprete e atuante na comunidade surda.

Segundo André (1997), “Na década de 1980, a abordagem etnográfica ganhou muita popularidade, tornando-se quase um modismo na área de educação. Nos programas de pós-graduação do Brasil, surgiram muitas dissertações, teses e pesquisas de docentes, que se voltavam para a descrição das atividades de sala de aula, para as relações construídas no dia-a-dia da experiência escolar e para o estudo das representações dos atores escolares”

A partir da afirmação da autora, ao elencar que tipo de questões as pesquisas etnográficas levantavam, tivemos claramente definido que um estudo voltado para a observação e interpretação das relações existentes no ambiente escolar, em especial as relações entre os intérpretes e os sujeitos envolvidos na sala de aula, comportam uma reflexão a partir de um trabalho etnográfico, considerado que esta abordagem, como afirma Moreira (2008, p. 85), “exige o envolvimento direto, prolongado e intenso do pesquisador nas atividades do grupo a ser pesquisado”.

Certamente, nossa escolha pela abordagem etnográfica reflete o nosso propósito em realizar a pesquisa, o qual era analisar, descrever e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo, relacionando com a educação e com a nossa atuação profissional. Nesse caso específico os Intérpretes de Língua de Sinais (ILS) que atuam nas escolas inclusivas. Portanto, tendo por base a pesquisa etnográfica, organizamos a análise dos dados, oriundos das entrevistas, das conversas em momentos informais e das observações tanto em sala de aula, como em outros espaços das escolas, na perspectiva da análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2010). Buscamos assim perceber as relações que se constituem a partir das ações dos ILS e suas formas de interagir com os sujeitos presentes no contexto da sala de aula especificamente os alunos surdos, suas concepções e como vive o processo inclusivo na sala de aula regular, como sujeito ativo e co-participante no processo educativo pedagógico dos alunos surdos.

Para nossa entrada no campo de pesquisa (cinco Escolas Estaduais de Ensino Fundamental II e Médio), realizamos os procedimentos necessários na pesquisa etnográfica, quais sejam: apresentar a proposta de pesquisa ao grupo para a obtenção do consentimento e do envolvimento; e apresentar a possibilidade de o pesquisador poder atuar como um observador privilegiado do grupo, não participando das atividades ou podendo participar ativamente como membro em todas as atividades do grupo (Moreira, 2008).

André 1997 (s/d) afirma que “quando os estudiosos das questões educacionais recorreram à abordagem etnográfica, eles buscavam uma forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas, isto é, buscavam revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica”.

Tal afirmação corrobora com nossas perspectivas investigativas, que estão atentas a complexa e freqüente relação diária em sala de aula, envolvendo o ILS, e como essa experiência tem se configurado em termos de relações entre os sujeitos (alunos surdos) que dependem desse profissional para ter acessibilidade a todas as informações em sala de aula e no ambiente escolar.

Nossa posição, enquanto pesquisadoras, também é respaldada na abordagem etnográfica, porque, como afirma André 1997 (s/d) “[...]importante contribuição da etnografia para a pesquisa das situações escolares decorre da atitude aberta e flexível que deve manter o pesquisador durante a coleta e a análise dos dados, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema estudado”. Acrescentamos ainda como pressuposto que embasou nossa escolha pela pesquisa etnográfica, certamente, é devido ao fato, de tal abordagem “explorar o comportamento holisticamente em um contexto social de costumes, valores e estilos de comunicação” (Moreira, 2008, p. 89.)

2.2 Procedimentos metodológicos

2.2.1 Local

Quanto à escolha dos locais para se realizar a presente pesquisa, elencamos cinco escolas estaduais que desenvolvem a inclusão de alunos surdos e contam com a

presença de intérprete de Língua de Sinais, sendo duas escolas de Ensino Fundamental II e três no Ensino Médio, todas localizadas na cidade de João Pessoa. Das três escolas de Ensino Médio, uma era a Escola Normal que tinha intérpretes atuando no curso Magistério. Escolhemos as escolas Estaduais, porque em pesquisas anteriores sobre a mesma temática (2004-2005), nosso foco foram as escolas Municipais. Na pesquisa atual, buscamos ampliar o estudo, focado agora as escolas Estaduais, nas quais os alunos surdos eram incluídos e contavam com a presença do intérprete para intermediar as comunicações que se estabeleciam nesse espaço de interações.

É importante situar que as escolas estaduais começaram receber alunos surdos e a contratar ILS desde o ano de 2002. Com a entrada de alunos surdos na Escola Normal, a diretora precisou encaminhar para a Secretaria de Educação do Estado, um pedido de contratação de um intérprete de Língua de Sinais. A princípio, o intérprete atuou durante vários meses sem receber salário, apenas com a promessa que teria um contrato de prestação de serviços. Apenas no ano seguinte, o contrato foi feito e o intérprete passou a receber salário para atuar em sala de aula inclusiva. O contrato era como professor, haja vista que a profissão de intérprete de Língua de Sinais não existia. Essas informações foram fornecidas pelo próprio intérprete que atuou na Escola Normal no ano de 2002. Nos anos que se seguiram, outras escolas foram recebendo alunos surdos e a demanda pelo ILS foi crescendo. Geralmente, os contratos eram realizados a partir do pedido dos diretores das escolas diretamente à Secretaria de Educação do Estado. Com a criação do CAS (Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez), a partir do ano de 2008, os contratos dos ILS que atuavam nas escolas do Estado, passaram a ser realizados através da Funad (Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência), órgão do governo do Estado responsável pelo atendimento às pessoas com necessidades especiais e referência para todas as cidades do estado em atendimento especializado e na colocação dos seus usuários, no mercado de trabalho. Até o ano de 2009, os ILS tinham um contrato de prestação de serviços, sem nenhuma garantia de renovação nos anos seguintes, o que gerava sempre problemas no início de cada ano letivo, pois, sem garantias de salários, muitos não estavam nas escolas quando as aulas começavam e os alunos surdos ficavam um período sem a presença desse profissional. Algumas vezes, os ILS começavam suas atividades nas escolas e passavam vários meses sem receber salário, o que causava desânimo e dificuldades para se locomoverem até as escolas onde atuavam. A partir de

2009, a Funad, sendo a instituição responsável pela contratação dos ILS, conseguiu junto ao governo do Estado, um contrato diferenciado para os intérpretes que atuavam nas escolas. Mesmo constando a categoria prestador de serviços, agora os intérpretes tinham matrícula e recebiam contra-cheque, podendo receber seus salários diretamente em sua conta, o que antes era impossível, pois precisavam enfrentar enormes filas para receber seus salários com a apresentação do CPF aos caixas nos bancos. Essa realidade ainda não é a ideal, mesmo com o reconhecimento da profissão do ILS, uma vez que ainda não há concursos para essa categoria. O reconhecimento da profissão e a melhoria das condições de atuação só acontecerão na prática quando as reivindicações se fortalecerem, já que, como afirma Rosa (2003), o interesse e o investimento por parte de órgãos públicos na profissionalização dessas pessoas, especificamente formadas para realizarem essa atividade, é bem recente.

2.2.2 Participantes

Constituíram-se participantes desta pesquisa, treze intérpretes que atuavam nas escolas estaduais inclusivas. Sendo 12 (doze) do gênero feminino e 1 (um) do gênero masculino. As idades estava entre 26 e 49 anos, e o tempo de atuação variou entre 1 (um) e 7 (sete) anos.

Sendo o intérprete o profissional responsável pela tradução dos conhecimentos a serem ensinados pelos professores no processo ensino-aprendizagem, ao tratarmos sobre a questão inclusiva, este profissional deve estar preparado para atuar com os alunos surdos. Segundo Quadros (2004, p. 28), o papel do intérprete da Língua de Sinais é realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa, com confiabilidade, imparcialidade, discrição, distância profissional e fidelidade ao que está sendo dito.

O quadro a seguir apresenta algumas informações sobre estes profissionais. Optamos por identificá-los/as através de nomes fictícios que tivessem a letra inicial de sua profissão, ou seja, nomes iniciados pela letra I de **Intérpretes**. A opção por nomes fictícios, em detrimento do uso de códigos (letras e/ou números), deve-se ao fato de acreditarmos que essa forma de identificação possibilita um melhor tratamento aos sujeitos envolvidos no estudo, mostrando que estamos nos referindo a pessoas.

Tabela: Perfil dos participantes

Nome	Idade	Escolaridade	Série em que atua	Tempo de atuação	Possui Prolibras
Isis	27	Pedagogia (cursando)	7º ano	2 anos	Sim
Iolanda	37	Pedagogia	8º ano	5 anos	Não
Isolda	27	Letras	9º ano	4 anos	Sim
Ingrid	35	Artes plásticas	6º ano	1 ano	Não
Iane	23	Ensino Médio	6º ano	2 anos	Sim
Ivete	33	Letras (cursando)	7º ano	6 anos	Sim
Iara	40	Ensino Médio	3º ensino Médio e pró-jovem	3 anos	Não
Inês	49	Superior Incompleto	3º Ensino Médio	2 anos	Não
Iranilda	26	Pedagógico	1º ano de Ensino Médio	6 anos	Sim
Inacia	27	Pedagogia (cursando)	3º ano do Ensino Médio	3 anos	Sim
Íris	26	Biologia Cursando	2º ano do Ensino Médio	7anos	Sim
Ivan	37	Pedagogia	1º ano do Ensino Médio	3 anos	Não
Irene	32	Ensino médio (Magistério)	4º ano magistério	5 anos	Sim

Os dados, ora apresentados, evidenciam o perfil dos profissionais entrevistados. Podemos observar na tabela acima quase uma unanimidade no que diz respeito ao gênero das pessoas entrevistadas, ou seja, apenas um do gênero masculino e dentro de uma faixa etária aproximada. Quanto à escolaridade, trata-se de profissionais, em sua maioria, com formação no campo da educação, o que pode viabilizar, assim, um melhor desempenho desses profissionais já que estavam atuando em seu campo de formação. No entanto, sobre o tempo de atuação, vemos que algumas das entrevistadas, apesar de possuírem pouco tempo de atuação, se encontravam atuando em turmas/séries de Ensino Médio. Esse era um aspecto que podia dificultar sua atuação em sala de aula. Podemos notar também que três das entrevistadas possuía apenas o Ensino Médio e atuavam respectivamente no 6º ano, no 3ºano e, a outra, no 4ºano Magistério, que

coincidentalmente corresponde à sua formação. Este é um aspecto preocupante, pois sabemos que o Ensino Fundamental II difere do I, por exigir uma maior profundidade nos conteúdos, além de tratar de alunos de uma faixa-etária que requerem outros tipos de interesse, inclusive os surdos. A partir dessa realidade apresentada em termos de formação, em que o ILS necessita dominar uma gama de conhecimentos para poder exercer com segurança sua profissão, o fato de intérpretes com apenas o Ensino Médio atuar no 3º ano do Ensino Médio, por exemplo, é, no mínimo preocupante, tendo em vista que sua formação é insuficiente para desenvolver o trabalho neste nível de ensino. Neste sentido, concordamos com Fernandes (2003, p 83), quando a mesma alerta para a necessidade de cursos de formação e conhecimento dos conteúdos que traduz, para os intérpretes atuarem em salas de aula. Ainda sobre os ILS que tem apenas o Ensino Médio, percebemos que uma atuava há cinco anos e, aparentemente, não pretendia investir numa formação superior, o que parece ainda mais preocupante.

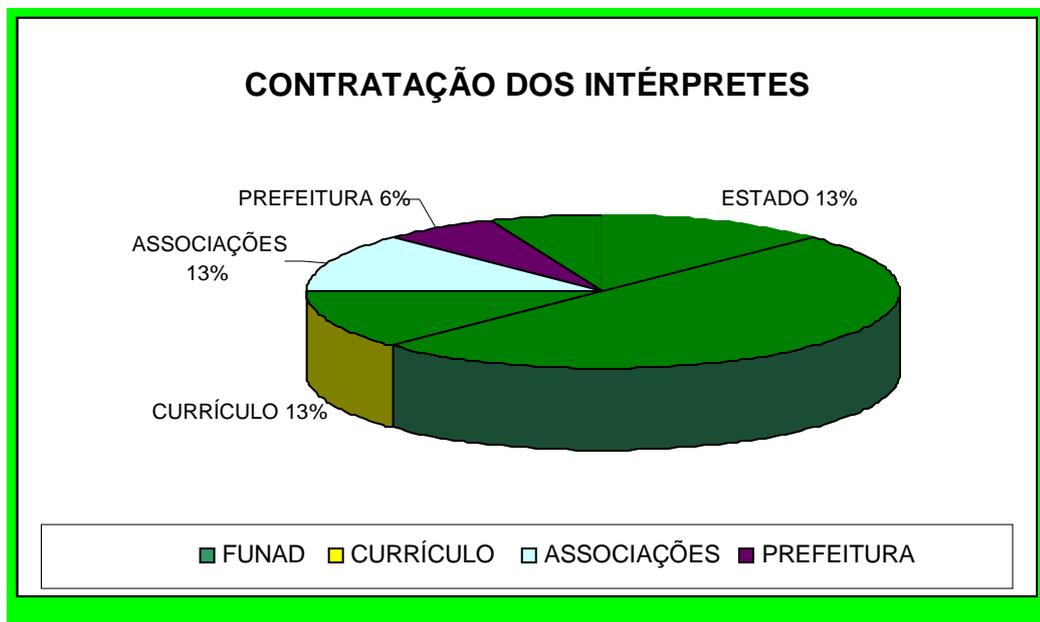
Dos treze intérpretes observados, mais da metade tinha menos de quatro anos de atuação e alguns já atuavam no Ensino Médio, um nível de ensino que requer no mínimo o domínio mais profundeado da Língua de Sinais e uma gama de conhecimentos gerais e específicos que lhe possibilite uma atuação mais segura nos momentos de interpretação das disciplinas específicas desse nível de ensino. Este é outro aspecto a ser considerado, ao refletirmos sobre a presença do ILS nas salas de aula.

No ambiente escolar inclusivo, se encontram alunos ouvintes e surdos possuidores de diferentes códigos lingüísticos. Buscando sanar, ao menos em parte, o problema comunicativo do aluno surdo, surgiu a alternativa de inserção de um intérprete de Língua de Sinais na sala de aula. De acordo com Lacerda (2000), a atividade mais freqüente do intérprete é a de interpretar os conteúdos expostos pela professora e pelos alunos, suas indagações e comentários, bem como interpretar os comentários, explanações ou questões feitas pelo aluno surdo, para que ele possa ser compreendido por aqueles que não dominam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

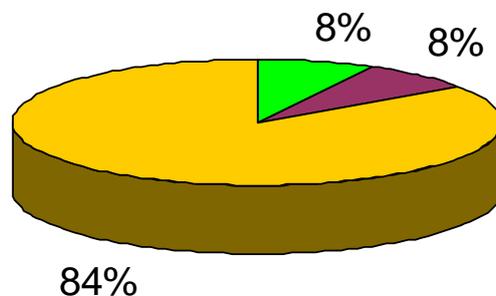
A inserção do intérprete no ambiente escolar está assegurada na LDB 9394/96 e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), estabelecendo que a escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Prevê que esses serviços, realizados na classe comum, deverão ocorrer mediante atuação de

professores capacitados e especializados; dentre esses, há necessidade, por exemplo, de intérpretes, que são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização. A legislação prevê o profissional ILS para atuar nestes diversos espaços e com diferentes alunos surdos, surdos cegos, entre outros, porém, ao realizarmos nossa pesquisa não encontramos, nas escolas observadas, ILS que atuassem com surdos-cegos. Os profissionais participantes deste estudo atuam apenas com alunos surdos e não nos informaram se saberiam ou não atuar com surdos cegos. (Não informaram por quê? Porque não foi perguntado ou porque não sabem?) O espaço educacional onde esse profissional atua, e os demais espaços de atuação, requerem do mesmo conhecimentos e competências que sua formação não dá conta, e este muitas vezes tem conflitos provenientes da cobrança que lhes é imposta.

Outros aspectos relevantes sobre a vida e a formação dos intérpretes participantes dessa pesquisa devem ser considerados, como por exemplo, a forma de sua contratação. Observemos as informações fornecidas no gráfico a seguir juntamente com os respectivos depoimentos:



CONTRATAÇÃO DOS INTÉRPRETES



■ PREFEITURA ■ ASSOCIAÇÃO ■ ESTADO

]A intermédio da FUNAD. (Isolda)

Foi através da FUNAD. (Ingrid)

Foi pela FUNAD. (Ivete)

Via Associação e FUNAD. (Inês)

Aqui no Liceu foi através da FUNAD (Iranilda)

Eu entreguei o meu currículo na FUNAD e a pessoa responsável me chamou pra assinar um contrato. (Íris)

Foi através da FUNAD. (Ivan)

Através do Currículo. Deixei o currículo na FUNAD e fui chamada para assumir essa vaga. O contrato é pelo Estado. (Irene)

A minha contratação foi feita através do Estado, depois de um longo período que estava aqui na escola. Eu já estava há 4 meses, aí depois que foi feita a minha contratação aqui na escola. (Isis)

Através do Estado (Iolanda)

Pela prefeitura, fui lá por meio de conhecidos que já trabalhava na prefeitura, então me ajudou no meu contrato. (Iane)

Pela Associação de Intérpretes. (Iara)

Foi pelo meu CPF... pelo CPF, eu recebia também no banco (Inacia)

A partir dos depoimentos das intérpretes, podemos perceber que a maioria delas (onze) foram contratadas através da Funad, confirmando nossas colocações anteriores que, a partir de 2009, a Funad tem se responsabilizado pela contratação dos ILS que atuam nas escolas. Uma afirmou que foi através de conhecidos da prefeitura e outra falou que sua contratação foi via Associação de Intérpretes.

A Funad (Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência) é a Instituição responsável pela implementação das políticas públicas destinadas às pessoas portadoras de deficiência, no Estado da Paraíba. Dentre as áreas de atuação estão a Educação, a Saúde e a Assistência Social; oferece serviços de Habilitação, Reabilitação e Integração às pessoas com deficiência, tendo, ainda, como competência, gerenciar a educação especial em todo o estado. O público alvo da Funad são as pessoas com deficiência física, intelectual, surdos, cegos e de múltipla deficiência, além de prestar atendimento às crianças superdotadas, aos acidentados de trânsito e sequelados de Hanseníase. Também realiza colocação profissional de seus usuários no mercado de trabalho.

Nesse contexto, podemos inferir que as políticas implementadas, destinadas a educação dos surdos, tem promovido mudanças nos espaços escolares e, certamente, a contratação de ILS tem sido ampliadas a cada ano. O que precisamos analisar, dentre outros aspectos, é como ocorre e se ocorre alguma seleção ou avaliação destes profissionais para se efetivar sua contratação. Em documentos produzidos pela Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo) encontram-se discussões e reflexões sobre o papel do intérprete, procurando “normatizar” a atuação desse profissional. Segundo tais documentos o intérprete deve ser um profissional bilíngüe, habilitado na interpretação da língua oral e escrita (português) para a Língua de Sinais e vice-versa. A atuação do ILS no espaço educacional é algo complexo, que requer reflexões, formação adequada e habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas com a devida formação. Este perfil específico do ILS educacional precisa no momento desta contratação precisa ser considerado. Neste sentido, destacamos as reflexões feitas por Fernandes (2003), em que discute questões como: o domínio da Língua de Sinais, curso de formação, participação no planejamento pedagógico, nível escolar a que se

destina e dificuldades específicas do conteúdo escolar. Concluindo suas reflexões sobre tais questões esta autora afirma que:

Apenas garantir a presença do intérprete em sala de aula não é suficiente para suprir a passagem do conteúdo escolar para surdos, mesmo que estes dominem a Língua de Sinais. Todos os procedimentos que envolvem desde o planejamento, as estratégias de ensino e de aprendizagem [...] e não perdendo de vista estar sendo contemplada a Língua de Sinais [...] precisam ser levadas em conta, tendo em vista um ensino de qualidade (p.86).

Não é apenas a presença do ILS nas salas inclusivas que vai garantir a inclusão realmente dos surdos nos espaços escolares, a presença desse profissional não dá conta das complexidades que envolvem o ambiente escolar e suas especificidades. Dorziat, refletindo sobre a presença do intérprete em sala de aula, afirma que o uso da Língua de Sinais, apesar de critério básico, não deve ser visto como a solução mágica para a inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam no ensino.

2.2.3 Procedimentos Adotados

Em primeiro lugar, foi realizada uma visita nas escolas para realizarmos os primeiros contatos e trocarmos as primeiras informações sobre a presença de intérpretes nas salas que tinham alunos surdos, como também, agendarmos as primeiras observações em sala de aula e combinarmos como seriam as entrevistas com os intérpretes.

As observações realizaram-se em 05 (cinco) escolas, sendo as salas especificamente: Das duas escolas de Ensino Fundamental, observamos em uma, o 6º, 7º, 8º e 9º anos, sempre no horário da manhã e dias específicos, podendo acompanhar sempre as mesmas aulas nas salas observadas. Na outra escola de Ensino Fundamental, observamos 6º e 9º anos também pela manhã em dias específicos. Nas escolas de Ensino Médio, as observações foram: na Escola Normal, as observações foram no 4º ano do Magistério, que tinha uma aluna surda concluinte. Nas outras duas escolas, as observações foram à noite nos 1º 2º e 3º anos em dias específicos para acompanhar e observar a atuação do intérprete sempre nas mesmas disciplinas. De modo geral, as aulas observadas foram de português, matemática, química, ciências, educação especial, OTC, Estágio Supervisionado, história, entre outras.

Foram envolvidos nessas observações 13 (treze) intérpretes. Nas escolas de Ensino Fundamental II, observamos numa mesma escola 05 (cinco) intérpretes, e na outra escola duas intérpretes. Nas escolas de Ensino Médio, especificamente na Escola Normal, observamos uma intérprete, e nas outras duas escolas, observamos mais cinco intérpretes, sendo três numa e duas na outra.

Essas observações foram realizadas da seguinte maneira: permanecemos em um local reservado das salas durante as aulas, anotando os fatos testemunhados, sem interromper a explicação do professor e a interpretação ou emitir qualquer comentário a respeito da mesma, isso não nos impediu de, em alguns momentos quando as intérpretes se retiravam da sala, interpretar algo que os professores pedissem ou mesmo os alunos surdos. A observação foi acrescida de conversas informais diretas, tanto em sala de aula como em outros momentos extra-classe, realizadas antes, durante e após as observações com os participantes do estudo.

As observações seguiram critérios norteadores, centrados em questões voltadas aos objetivos do nosso trabalho e relacionados aos procedimentos e atitudes dos intérpretes no desenvolvimento de sua função, enquanto intérprete educacional, considerando diferentes formas de percepção, relações e atitudes, em especial com os alunos surdos envolvidos no processo educacional.

Para a realização das observações, foi de fundamental importância o estudo bibliográfico previamente realizado sobre o tema, o que proporcionou uma melhor apreensão da noção e a dimensão exata do que queríamos observar e o como observar, planejando um caminho, isto é, uma linha de ação, como nos esclarece Lüdke e André (2005, p. 26):

Para realizar observações se faz necessário preparo material, físico, intelectual e psicológico, e que o observador precisa aprender a fazer registros descritivos, separar detalhes relevantes dos triviais, anotar organizadamente e usar métodos rigorosos.

Para validar as observações, as autoras ainda ressaltam a importância da experiência direta para verificar a ocorrência de um determinado fenômeno, como também da experiência pessoal e do conhecimento que auxilia o processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

Não podemos esquecer que, a princípio, nossa presença causou alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas, já que interferiu na rotina em sala de aula. Ao explicar e reforçar o objetivo da nossa pesquisa, e em alguns momentos atuar como intérprete também nesse espaço, pudemos perceber certo desprendimento e relaxamento por parte dos intérpretes em relação a nossa presença no mesmo espaço que eles.

Os momentos das observações foram muito ricos e especiais, pois nos permitiram uma relação mais profícua com os estudos teóricos sobre o tema e as nossas impressões foram se estabelecendo a partir do entrelaçamento entre estudos teóricos e a prática desenvolvida pelos sujeitos da pesquisa.

As observações foram devidamente registradas por escrito.

Foram realizadas também entrevistas, além das observações, para traçarmos o perfil acadêmico dos intérpretes, bem como apreendermos suas concepções, as reais possibilidades de atuação e as (im) possibilidades de desenvolver um trabalho adequado, o qual interfere diretamente na formação dos alunos surdos e no tipo de informação e subjetividade que se constrói nesse contexto educacional.

O roteiro da entrevista foi organizado em duas partes, ambas com perguntas abertas. A primeira parte continha perguntas que permitiram traçar o perfil dos intérpretes, desde a formação, o tempo de atuação, possíveis contatos com a comunidade surda para além do espaço educacional, sua trajetória e como se tornaram intérpretes. Na segunda parte da entrevista, enfatizamos a atuação destes profissionais especificamente na educação, desde suas concepções sobre a educação, a inclusão, a importância dos ILS na sala de aula, conhecimento da legislação existente, relações em sala de aula com alunos surdos, formação, valorização profissional, entre outros aspectos.

Optamos pela entrevista para coletar tais informações, pela vantagem que a mesma representa, como nos mostram Lüdke e André (2005), que é a captação imediata e corrente da informação desejada. Permite também correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna sobremaneira eficaz na obtenção de informações. A mesma autora nos alerta para todo um cuidado e respeito que se deve ter com o entrevistado, desde a escolha de um local, horário marcado, cumprimento de acordo com a conveniência dos participantes da pesquisa, até a garantia do sigilo e anonimato do informante, se for o caso. A opção pela gravação em fita cassete das entrevistas foi importante, porque

permitiu à pesquisadora desenvolver um diálogo mais informal com os entrevistados e, ao mesmo tempo, registrar os aspectos observados, não evidenciados nas falas, como as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura, etc., que imprimem também um significado maior ao que é dito.

Antes da realização das entrevistas, reafirmamos aos entrevistados sobre de que se tratava a pesquisa, quais objetivos e que os dados colhidos seriam utilizados exclusivamente para fins de pesquisa.

Um ponto interessante a ser apresentado é que as entrevistas se realizaram em diversos locais, desde a sala dos professores, salas de aula, secretaria da escola e sala de recursos. Os espaços de realização das entrevistas dependiam da disponibilidade do entrevistado e dos espaços estarem desocupados e que não tivesse barulho para não dificultar a gravação das entrevistas.

Dois momentos, durante a realização da pesquisa, foram marcantes: a elaboração do TCC da aluna que estava terminando o Magistério, como também a filmagem de sua apresentação para a turma; e a participação de um passeio que uma das escolas de Ensino Fundamental realizou. As considerações e impressões sobre esses dois momentos distintos serão apresentados e analisados posteriormente, na análise dos dados. Esses acontecimentos só respaldam ainda mais a realização da pesquisa etnográfica aqui apresentada e seus pressupostos de aplicação.

2.2.4 Instrumentos de Coleta de dados

Os registros foram obtidos através de: entrevistas, gravadas em áudio e transcritas na íntegra; observações, que foram registradas num diário de campo; conversas informais, que ocorriam durante todo o tempo de inserção e participação no campo e em outros momentos de interação, com o intuito de resgatar posteriormente, se fosse necessário, algumas impressões momentâneas que eram registradas no diário de campo nestes momentos informais.

Em relação às entrevistas, optamos por essa técnica por ter consciência que “é uma técnica chave na coleta de dados, sendo muito usada nas pesquisas educacionais” (Moreira, 2008). Para essa pesquisa, as entrevistas foram realizadas com um roteiro previamente elaborado, a partir do qual foi traçado o perfil acadêmico dos participantes envolvidos, bem como suas concepções, conhecimentos sobre teóricos que refletem a

inclusão e a surdez, suas impressões sobre a profissão que exercem e suas reais condições de trabalho, as relações existentes em seu espaço de atuação e como percebem a inclusão escolar de surdos, sua prática e futuro profissional. Sobre essa técnica, respaldados em Moreira (2008), afirmamos que os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa, como é o nosso caso, podem utilizar dentre as varias técnicas e estratégias de coleta, registro e análise de dados, através de transcrições de entrevistas gravadas com o uso do gravador, anotações de campo em protocolos de observação, diário de campo das interações do dia-a-dia na sala de aula, documentos, fotografias e outras representações gráficas, afirmando que muitas destes instrumentos foram utilizados na nossa pesquisa.

Richardson (1999, p. 209) afirma que “a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas”. Acrescenta ainda, em relação à entrevista, e que foi realizado no desenvolver de nossa pesquisa, que, “visa obter dos entrevistados, o que considera mais relevante de determinado problema e as descrições de uma situação em estudo”. Por meio de uma conversação guiada, afirma o autor, “pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa”.

Em relação às observações, optamos também por essa técnica por fazer parte da abordagem etnográfica, para percebermos e registrarmos as situações e relações que se estabelecem em sala de aula, a partir da atuação dos intérpretes, visando perceber na prática cotidiana destes participantes a noção de seu desempenho e as relações que se estabelecem a partir de sua prática, suas impressões sobre a inclusão de surdos e como vêem sua função na sala de aula, a importância de sua presença no espaço escolar e as perspectivas em torno de um futuro profissional. Essas observações foram realizadas de maneira passiva e complementadas com entrevistas, de modo a esclarecer possíveis situações vivenciadas.

Nas observações, vale salientar que nossa experiência como intérprete de Língua de Sinais nos permitiu interagir diretamente com os alunos surdos, perceber as conversas e compreender as atuações e interpretações realizadas pelos ILS nos momentos das aulas, sem precisar recorrer a outro intérprete para compreender a dinâmica que se estabelecia em cada espaço escolar pesquisado.

As entrevistas foram registradas em áudio e transcritas na íntegra e os dados observados foram registrados em forma de fatos que ocorriam diariamente, fatos estes

que considerávamos relevantes para serem confrontados com as afirmações dos entrevistados no momento das análises. Como afirma Moreira (2008, p.87), “as observações e os registros produzem uma vasta quantidade de anotações escritas que incluem os dados obtidos no estudo”. Concordamos com o autor, ao registrarmos a partir das observações, inúmeros aspectos e eventos que complementam os dados coletados com as entrevistas.

Richardson (1999, p. 259) afirma que a “observação é a base de toda investigação no campo social, podendo ser utilizada em trabalho científico de qualquer nível, desde os mais simples estágios até os mais avançados”. Entre os diversos tipos de observação existentes nas pesquisas, na realização de nossa pesquisa optamos pela observação participante, na qual segundo Richardson, “o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado”. Com as nossas atitudes e ações no período de inserção no campo, nossa atuação caracterizou-se realmente numa observação participante. Concordamos com o autor acima citado quando afirma que “um bom relacionamento entre o pesquisador e os elementos do grupo é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho”.

2.2.5 Organização e análise dos dados

De posse de todos os dados, trilhamos os seguintes passos:

1º) A *ordenação dos dados* recolhidos. Foi feita a transcrição passo a passo, contendo os depoimentos, obtidos das entrevistas na íntegra. Os dados colhidos das observações foram agrupados em FATOS **que está no segundo momento de nossa análise intitulado Confronto entre o Pronunciado e o Executado.**

2º) A *classificação dos dados* foi feita a partir de questões anteriormente elaboradas. Sua descrição só foi possível a partir da leitura exaustiva e repetida dos depoimentos, isto é, de uma “leitura flutuante”, no dizer de Minayo (1993, p.235). Essa leitura permitiu apreender as idéias centrais dos relatos e das descrições sobre o tema em foco;

3º) A *análise de dados* serviu de condução do processo descritivo. Neste momento, procuraremos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa (Políticas Inclusivas, Intérpretes de Língua de Sinais, Relações

presentes em sala de aula e Educação de Surdos), apontando possibilidades de discorrer sobre as questões da pesquisa com base em seus objetivos. Buscamos desvendar o que estava por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que foi explicitado. **As entrevistas foram analisadas a partir das colocações dos entrevistados, relacionando suas falas, ao que foi percebido no contexto de sua atuação, o que consta nos documentos legais como também nas concepções dos teóricos que respaldam nossa pesquisa.**

Trabalhamos com a *análise de conteúdo*, que segundo Bardin (apud Triviños, 1987), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Buscamos, assim, desvendar o que estava por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências, ou seja, visamos “aprofundar a análise tratando de desvendar o conteúdo latente” (Triviños, 1987, p. 162). A realização desta etapa da pesquisa será desenvolvida nas análises presentes no capítulo que tratam especificamente dos resultados, análises e discussões dos dados.

Capítulo 3 – ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA

PARTE I - Apresentação dos dados, análise e interpretação

Nesse capítulo, estaremos apresentando os resultados de nossa pesquisa desde as observações dos eventos em sala até as entrevistas realizadas com os ILS. Realizaremos comparações com as entrevistas e fatos coletados durante as observações e buscamos dialogar com alguns teóricos que problematizam a inclusão e a presença do intérprete no espaço educacional. Os pontos levantados nas discussões perpassam desde a formação, os contatos com os surdos e participação na comunidade surda, entre outros aspectos.

Separamos as análises em partes distintas. Na primeira etapa, apresentamos as entrevistas e as análises das mesmas e, na segunda etapa realizamos um confronto entre o pronunciado e o executado pelos ILS.

3.1 Formação e especificidade do profissional intérprete

3.1.1 Primeiros contatos com os surdos e primeiras atuações...

Conhecer a trajetória dos ILS e como ocorreram seus primeiros contatos com a Língua de Sinais é fundamental para compreendermos suas atuações, sua constituição e aspectos que contribuíram para a formação de sua identidade profissional. No Brasil, a história dos intérpretes de Língua de Sinais é marcada por momentos bem semelhantes. Muitos começaram a atuar em igrejas, **principalmente as igrejas evangélicas que a princípio, contribuíram bem mais para esse processo de desenvolvimento e atuação dos ILS,** ambientes familiares que tinham surdos, associações de surdos, entre outros espaços. Inicialmente, essas atuações eram voluntárias e marcadas por um sentimento de assistencialismo e vontade de ajudar os surdos.

A partir dessas considerações preliminares e constatação em escritos que abordam a atuação do ILS no Brasil, em diversos estados, como por exemplo, o estudo desenvolvido por Rosa (2008), Quadros (2002, 2004), Lacerda (2003, 2009),

consideramos importante também conhecer a história destes ILS que atuam em nosso Estado, especificamente na cidade de João Pessoa, nas escolas inclusivas, que, provavelmente, tiveram seus primeiros contatos com a Língua de Sinais e com situações de interpretação em contextos semelhantes.

Solicitamos aos/as entrevistados/as que expusessem sua trajetória e os motivos de se tornarem intérpretes. Eis os depoimentos:

[...] aconteceu através da igreja. Na nossa igreja tem o ministério, então lá sempre quando eu ia pro culto, sempre via os intérpretes lá, os surdos conversando, então eu fiz o curso lá e comecei realmente através da igreja. (Iolanda)

Comecei numa igreja evangélica e de lá surgiu as oportunidades pra trabalhar em escola. (Iris)

Foi um chamado de Deus [...]. a primeira experiência como intérprete foi na igreja depois fui pra escola. (Ivan)

[...] iniciei meu trabalho na Igreja, ou como costume chamar, O salão do Reino das testemunhas de Jeová. Que fazemos um trabalho também voltado para o surdo. Foi onde me interessei em aprender sinais e comecei a interpretar lá nas reuniões. (Irene)

[...] Comecei na igreja fazendo o curso de libras, foi quando eu comecei a ter contato com surdos. E ai me interessar cada vez mais. (Isolda)

[...] começou mesmo na religião. Como eu via os surdos e como eles estavam lá, mas não tavam entendendo nada, então em me interessei pra aprender a língua e ajudá-los. (Iane)

[...] Tenho na família três sobrinhos surdos e quando comecei a conhecer sinais, a LIBRAS na verdade, então me apaixonei e gosto muito de trabalhar com eles. (Iara)

Eu tenho um caso de surdez na família e há muito tempo eu tinha curiosidade de aprender LIBRAS... como intérprete mesmo, estou há dois anos, mas com o conhecimento da LIBRAS tenho dez anos. (Inês)

[...] Foi através do meu irmão, que ele é surdo... (Iranilda)

Porque eu tenho duas irmãs que são surdas. Aí a mais velha queria se crismar e fazer a primeira comunhão e não tinha ninguém que interpretasse pra ela na igreja, aí eu fui e comecei a interpretar pra ela na igreja. Aí depois veio a proposta pra eu vir trabalhar em escola e eu fui. (Inacia)

[...] primeiro momento ajudar o surdo... uma das coisas melhores foi ajudar o surdo. Então, por isso que eu tô me encaminhando por essa área de intérprete. (Ingrid)

[...] Devido à amizade, querer melhorar um pouco mais a vida do surdo, sabendo que tinha poucas pessoas nessa área de intérprete. Então, me identifiquei, corri atrás e tô até hoje. (Ivete)

[...] Meu primeiro contato com surdos foi na FUNAD...Fui fazer um curso na FUNAD no ano de 2006... 2007. No ano de 2008, em abril, eu encontrei uma pessoa da Funad, e ela me falou que tava precisando de uma intérprete, eu disse:... mas eu não sei se sou capacitada para atuar em sala. Aí foi quando eu vim para cá pra Escola Antonia Rangel da Farias, em maio de 2008, eu assumi a sala de aula. (Isis)

A partir dos depoimentos dos intérpretes, podemos perceber que a grande maioria, como ocorreu com tantos outros nos vários espaços brasileiros, tiveram suas primeiras experiências em interpretação, nos espaços religiosos, tendo como motivação para atuar, principalmente o sentimento de assistencialismo e vontade de ajudar os surdos. Outros depoimentos, especificamente quatro intérpretes, demonstram que os espaços familiares onde tinham surdos foram motivadores para surgir a necessidade de atuação, por parte dos próprios familiares dos surdos. Dos/as treze ILS, praticamente a metade especificamente seis intérpretes afirmaram ter iniciado as interpretações na Igreja, sendo a maioria (quatro) em igrejas evangélicas; uma na Igreja católica, por ter duas irmãs surdas, precisou atuar interpretando a crisma para uma de suas irmãs; e outras duas no Salão do Reino das Testemunhas de Jeová.

Segundo Rosa (2008, p.112), “no Brasil a atividade de interpretação ocorre com maior frequência nas instituições religiosas; aliás, nesses lugares, a atuação do ILS tem sido uma prática há décadas, mais exatamente desde o início dos anos 80, o que explica que os melhores intérpretes de Língua de Sinais – salvo os filhos ouvintes de pais surdos – são oriundos das instituições religiosas”. Essa afirmação só respalda as colocações dos/as entrevistados que apresentam suas primeiras experiências nos espaços religiosos. A maioria das/os entrevistadas/os, ao relatar sua trajetória, deixou claro a sua “vocação” para se tornar intérprete, devido a compaixão, ao ato de querer ajudar a

pessoa surda. Relacionaram a sua atuação a um chamado divino, já que tiveram os primeiros contatos e experiências no âmbito religioso. Sobre isso, Leite (2004, p. 75) diz:

Surgem nas igrejas, templos, cultos, salões, onde a marca da benevolência são os maiores reflexos. Estes intérpretes “da fé”, embora possa lhes parecer imperceptíveis, seu corpo e expressão tomam aspecto poético, assim como os manuscritos evangélicos.

Duas entrevistadas afirmaram que começaram a atuar como intérprete para ajudar o surdo, melhorar sua vida e pela amizade que tinha com os surdos. Sobre essa concepção, Santos (2006, p.51) traduz muito bem as representações dos intérpretes de línguas de sinais no decorrer da história, ao afirmar:

Esses discursos se direcionam na perspectiva assistencialista, do bom, do benevolente (por ser lindo o trabalho) e da pessoa paciente, demonstram atitudes que não concebem o ILS como profissional; ao contrário, como uma pessoa dotada de bondade, de amor e de compaixão.

Consideremos também a colocação de uma das entrevistadas que afirmou ter iniciado suas atividades enquanto ILS pela necessidade de uma escola, que tinha alunos surdos em suas salas, e não contava com a presença desse profissional. Esse é um aspecto indicativo de que muitos conhecedores da Língua de Sinais, que na verdade não são ILS, podem estar atuando nas salas de aula, mesmo sem os requisitos necessários para tal, por falta de profissionais habilitados. Para Lacerda (2007, p. 31), “Para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de LIBRAS, que é quem propicia a comunicação entre surdo e ouvinte, **devendo o mesmo ter domínio da LIBRAS e do Português; conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo; conhecimento sobre a comunidade surda e convivência com ela**”. Aparentemente, esse domínio não foi requerido por parte da pessoa responsável pela contratação dos ILS.

3.1.2 Contato com surdos para além da escola...

Durante as entrevistas, questionamos se os/as intérpretes tinham contato com os surdos além do ambiente escolar e quais seriam esses locais. As respostas seguiram dessa forma:

Praia, shopping, festa, e isso é o melhor da coisa, quando ele descobre em você a pessoa que você realmente é por dentro. (Isis)

Tenho. No shopping Tambiá, na integração, nas ruas, porque os surdos parecem que saíram de suas casas, de suas tocas, e a gente vê surdo em tudo quanto é canto. Às vezes, até quando a gente viaja, quando encontra um surdo, aí o surdo diz “não, tem outros ali, vamos marcar”, e a gente encontra. (Ivete)

Tenho. Shopping Tambiá, antigamente era na praça do Ponto Cem Réis, Integração, parada de ônibus, vai até surdo lá pra casa. (Ivan)

Tenho, fora da escola tenho. Aonde eu vou [...] em shopping, também [...], quando há eventos com eles, eu tô presente. (Iranilda)

Tenho. Nas ruas, eu encontro com surdos; nas lojas, eu conheço surdos que trabalham em algumas lojas, eu converso com eles, não muito, até porque não pode. Eu tenho colegas surdos, eu não tenho contato diariamente, mesmo porque diariamente eu trabalho com surdos. (Iris)

Tenho, tenho na igreja, evangélica, católica, Tambiá, integração... (Ingrid)

Sim, tenho mais na religião. Na Testemunhas de Jeová. (Iane)

Sim, na igreja. Nos finais de semana sempre na igreja. (Iolanda)

Na família. (Iara)

Todo dia, em casa. E final de semana, surdo vem, surdo vai, tô sempre em contato com surdo. (Inacia)

É, raramente. Porque no momento eu não estou freqüentando o grupo de sinais próprio da minha religião. Mas, tenho muitos amigos que sempre encontro, mas, assim, com regularidade, contato mesmo com eles não. (Irene)

Tenho. De associações, de outra cidade como Solânea, diversos. (Isolda)

Tenho, porque estou interpretando em outro local à tarde. (Ines)

De acordo com as respostas das entrevistadas, percebemos que todas/os têm contato com surdos fora da escola. Três delas têm contato com surdos em igrejas. As demais em ambientes de interação social, comuns a todos. Em alguns desses locais, a exemplo de um Shopping escolhido pela comunidade surda para ser ponto de encontro e interação, principalmente às quintas-feiras à tarde, em sua praça de alimentação. Vemos como positivo essa interação dos intérpretes com os surdos, já que essa relação ocorre para além do espaço educacional. Esse é um aspecto fundamental, porque dá condições ao ILS de se apropriarem da cultura surda, entendendo com mais propriedade as formas de elaboração e expressão dos mesmos e, assim, ampliando suas formas de interação no espaço escolar.

O contato dos ILS com os surdos em outros momentos distintos, além da escola, são fundamentais, principalmente por esse contato representar outras possibilidades de interação e possibilidade de aprendizagem de outros sinais que podem em muito contribuir para uma melhor atuação.

3.1.3 Participação em eventos em prol dos surdos...

Os espaços de participação da comunidade surda na sociedade representam uma vitória em termos de lutas que vão desde a acessibilidade até às possibilidades de atuação em esferas antes inimagináveis como, por exemplo, a política. A presença do ILS nestes momentos representa a união de dois segmentos que precisam estar conectados, em que a vitória de um segmento reflete diretamente no outro. Parcerias entre os surdos e intérpretes são fundamentais e têm provocado mudanças em termos de atuação social.

Por isso, consideramos importante questionar as/os entrevistadas/os quanto a participação em algum tipo de evento em prol dos surdos. Obtivemos as seguintes respostas:

[...] eu participei de um manifesto que teve, um apitasso. (Isis)

Já. Participei do curcílio, congressos, encontro de jovens, acampamentos, congressos, basicamente isso. (Iolanda)

Já participei de caminhadas, só, no momento o que eu me lembro. (Isolda)

Sim, houve palestras e eu tava presente. Na Assembléia, quando tem alguma coisa, eu tô presente; na câmara de vereadores, eu tô presente. (Ingrid)

No momento, não lembro. (Iane)

Participei. Participei de caminhadas, passeatas, questão do Dia do Surdo... (Ivete)

Sim. (Iara)

Sim. (Ines)

Durante esse ano, não. Mas sempre que... já. (Iranilda)

Eu participo. Todo ano, quando tem evento assim, dia do surdo, aí eu vou, sempre vou. (Inacia)

Passeata, desfile de 7 de setembro. (Ivan)

Não. Diretamente ir para a rua, movimentos, não. Assim nesse sentido, não. (Irene)

Em relação à participação dos ILS nos movimentos surdos, suas reivindicações, seus momentos de interação e lutas por seus direitos, podemos perceber que uma parte considerável dos/as entrevistados/as participava ativamente dos espaços surdos. Especificamente seis dos/as entrevistados/as afirmaram participar de momentos como, por exemplo, caminhadas, assembleias, desfiles, comemorações, palestras, entre outros. Essa inserção nos espaços de representação dos surdos é fundamental e é uma forma de apoiar a comunidade em suas reivindicações. É fato perceptível que os ILS que atuam nesses momentos têm um maior prestígio dentro da comunidade surda, diferente daqueles que restringem sua atuação apenas aos espaços de trabalho. Sobre essas participações do ILS em manifestos/eventos em prol da pessoa surda e o resultado dessa atuação, Santos (2006, p.50) reafirma:

Alguns ILS são reconhecidos profissionalmente. Esse reconhecimento se dá pela experiência e pela qualificada atuação com postura profissional e ética, bem como pela sua inserção e participação efetiva nas organizações dos grupos culturais de surdo, tais como a Federação

Nacional de Educação e Integração dos Surdos, as associações de surdos e os espaços acadêmicos onde transitam surdos.

Assim, três das/os entrevistados/as afirmaram não participar destes eventos, duas disseram participar, porém não citaram quais eventos, uma não respondeu e outra intérprete afirmou participar de eventos que não se configuram como “em prol dos surdos”, por se caracterizar por eventos religiosos, onde os surdos apenas participariam juntamente com as pessoas ouvintes, não representando, nesse sentido, as lutas e reivindicações dos movimentos dos/para surdos. A falta de engajamento de alguns ILS nos espaços e movimentos surdos pode refletir diretamente em suas formas de atuação e a concepção que tem sobre seus espaços e sua importância, enquanto profissional, que pode adquirir determinado prestígio, a partir de suas contribuições e presença nos momentos de reivindicações dos surdos.

3.1.4 Curso na área de educação inclusiva e/ ou surdez

Um aspecto que tem sido muito debatido e questionado, por parte de alguns teóricos que não consideram a presença do ILS como a forma mais adequada para resolver a questão da inclusão dos surdos nas escolas, refere-se ao fato de muitos ILS que atuam na educação não terem uma formação necessária para embasar sua prática, nem terem participado de cursos na área de educação inclusiva. Para esses teóricos, isso pode comprometer sua atuação e, conseqüentemente, impossibilitar os mesmos de desenvolverem uma interpretação adequada.

Ao serem questionadas/os sobre possuir curso na área de educação inclusiva e/ou surdez, as/os entrevistadas responderam assim:

Fiz o curso de libras da FUNAD, fiz um outro curso de libras pela ASSEDEP, eu fiz durante um ano. (Isis)

Sim, tenho curso de especialização e educação especial. Duração de 1 ano. (Iolanda)

Não. Mas tô cursando LETRAS. Só tenho o PROLIBRAS (Isolda)

Não. Na área de educação sim, licenciatura em artes. Eu sou arte-educadora. (Ingrid)

Só libras e cursos básicos. Duração de dois anos. (Iane)

Olhe, eu possuo alguns, agora eu sou péssima de decorar. Mas eu fiz alguns cursos, algumas formações, inclusive tenho alguns certificados, mas no momento eu não lembro o título, o nome de nenhum. (Ivete)

Sim. Fiz curso na FUNAD, participei de Seminários (Iara)

Não lembro. Fiz, alguns eu fiz, agora assim... não lembro. (Inês)

Sim. (Iranilda)

Não. (Inacia)

Sim. Eu possuo o de educação especial em surdez e o de educação de surdos na ótica da inclusão. Um foi de dois meses e o outro de quatro meses... no Nedesp. (Íris)

Sim. Curso de formação pela prefeitura e pela associação dos surdos. O da associação foi de seis meses e a formação é continuada. (Ivan)

Sim, eu curso a formação para intérprete. Teve uma duração de 1 ano. Eu também fiz a prova de proficiência, do PROLIBRAS, recebi o certificado como intérprete de libras em nível médio no ano de 2008. (Irene)

Como podemos observar, apenas duas das entrevistadas afirmaram possuir curso de especialização em educação especial e em educação Inclusiva. Oito afirmaram que possuíam um curso de LIBRAS e/ou outros, cujo nomes não souberam especificar, variando entre cursos básicos, de formação continuada. Outra questão que merece nossa atenção é o fato de três das entrevistadas afirmarem não possuir cursos na área de educação inclusiva ou surdez, nem participar de formações que, mesmo básicas, pode contribuir ao menos para uma reflexão sobre a educação e os sujeitos surdos incluídos nas escolas regulares. Assim, fica fácil perceber que a formação desses profissionais não é critério fundamental para a sua admissão no âmbito educacional. Vale salientar que duas ILS atuavam no Ensino Médio, nível de ensino que necessita de um conhecimento abrangente e específico, em termos de disciplinas e de formas adequadas de interpretar os conteúdos. Elas atuam há mais de três anos nesse nível de ensino e aparentemente não tem havido uma preocupação em termos de formação e realização de cursos. A outra intérprete atua no 6º ano, numa sala onde tem apenas um aluno surdo e os demais alunos são repetentes. Identificando-se como arte-educadora, aparentemente a intérprete não atentou para a necessidade de uma formação específica. Concordamos com Quadros (2004, p.59), ao afirmar que:

Considerando a realidade brasileira na qual as escolas públicas e particulares têm surdos matriculados em diferentes níveis de escolarização, seria impossível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola observando-se suas especificidades sem a presença de intérpretes de Língua de Sinais. Assim, faz-se necessário investir na especialização do intérprete de Língua de Sinais da área da educação.

A afirmação da autora é muito pertinente, ao percebermos a realidade apresentada a partir das entrevistas. Também percebemos a ausência e desconsideração pela proposta que os surdos encaminharam ao MEC intitulado “A Educação que nós surdos queremos”, na qual existem algumas reivindicações em relação aos profissionais ILS que atuariam no espaço escolar, como por exemplo, capacitação específica para intérprete de Língua de Sinais, nível superior completo ou em formação, preferencialmente na área da educação, fluência em Libras, fluência em Língua Portuguesa e contato com surdos em outros espaços tais como associações, pontos de encontro dos grupos surdos, para ampliar o conhecimento da Libras, da cultura e das identidades surdas.

3.1.5 Apoio em formação continuada para a atuação como intérprete educacional

Perguntamos se os/as entrevistadas/os recebiam algum tipo de formação que ajudasse na sua atuação como intérpretes educacionais. As respostas, na sua maioria, foram negativas, conforme segue:

Não. Infelizmente aqui nós não temos nenhum apoio em relação a isso. Não se tem nenhuma ajuda por parte do governo, com relação a esse tipo de demanda. A gente vê muitas oficinas para os professores, apoios pedagógicos para os professores, mas para intérprete em si, não tem nada. E isso é muito triste. (Isis)

Não. Formação nenhuma. (Iolanda)

Não. Recebo nada. (Isolda)

Não. (Inês)

Nenhuma. O estado não tem. (Iranilda)

Não. (Inacia)

Nenhum. (Íris)

Pelo Estado, não, só pela Prefeitura. A formação é de oito meses. (Ivan)

Infelizmente não. Eu sinto a necessidade de ter um apoio até dentro da escola, de formação ou de um instrutor, mas, não há nenhum apoio nesse sentido, de haver formação. (Irene)

As informações que eu tenho é na FUNAD. O curso que eu faço de libras, só, o resto eu sei tudo por conta própria e eu vou lutando atrás das informações. (Ingrid)

A gente tinha, nós intérpretes, uma formação, mas infelizmente teve que parar. Por causa de apoio, alguns intérpretes não iam, no ano passado, foi bem apoiado. Mas esse ano, como o apoio era pouco, então resolveram parar. (Iane)

[...] tínhamos antes e foi muito boa. Muito gratificante o ano passado. Esse ano infelizmente houve essa evasão. (Ivete)

Sim, pela FUNAD. (Iara)

Diferente do que reza o Art. 18 do Capítulo V do Decreto nº. 5.626, que diz que instituições credenciadas por secretarias de educação devem oferecer cursos de formação continuada para o tradutor/intérprete da Língua de Sinais, apenas uma das entrevistadas afirma receber algum tipo de formação, esta oferecida pela Prefeitura. As demais afirmam não receber nenhum tipo de formação para o desenvolvimento das suas atividades. Um aspecto preocupante é o fato da inserção do ILS nas escolas Estaduais já acontecer há quase dez anos e os intérpretes não terem um acompanhamento de seu trabalho, nem acesso a cursos de formação para embasar sua atuação. A Funad, órgão que poderia viabilizar tal capacitação atua apenas no momento da contratação e não acompanha nem oportuniza momentos de interação entre os ILS, nem realiza nenhum tipo de capacitação.

Essa realidade anteriormente apresentada por alguns ILS é bem preocupante, pois, principalmente para uma atuação mais eficaz, é necessário uma formação continuada que serviria para embasar as práticas em sala de aula. O fato de alguns intérpretes afirmarem nunca ter existido essa formação, e lamentarem a ausência de

apoio, é um indício de que reconhecem essa necessidade e o caráter que deve ter a formação desse profissional. Santos 2006 p. 29 afirma que os ILS ao transitarem nas diferentes modalidades de língua, português e libras, precisam dominar estratégias de competência lingüística para melhor desempenhar suas funções. No espaço educacional, além desta competência lingüística, é requerido do ILS outras habilidades que só podem ser desenvolvidas com uma formação acadêmica e com a possibilidade de continuidade dessa formação. Essa característica de formação e qualificação dos intérpretes das escolas estaduais pesquisadas, reflete a realidade brasileira destes profissionais que tem sua formação na base da experiência, na atuação diária em sala de aula.

Especificamente sobre a formação dos profissionais da educação, Kullok e Mercado (2004 p. 7), afirmam que “sem a compreensão clara de como ocorre a formação dos profissionais da educação, seus problemas, suas dificuldades e suas doenças ocupacionais, não teremos como interferir nem como contribuir para uma mudança no quadro educacional do país”. Podemos claramente transferir essas colocações para a situação dos ILS que são profissionais da área de educação e que têm uma atuação fundamental na escolarização dos surdos. Ao serem realizadas formações em serviço para esses profissionais, certamente mudanças em termos de melhor atuação e rendimento no desenvolver de sua função serão possíveis e estas caracterizam-se como uma intervenção necessária e urgente.

Kullok (2004 p. 14), apresenta o que entende por Profissão. Compreende profissão como uma prática que necessita de uma vocação primeira, ou seja, de uma paixão pelo que se faz e, ao mesmo tempo, uma licença, ou seja, uma formação adequada para que o exercício profissional aconteça. Concordamos com a autora e transportamos essa concepção para o ILS, que para atuar mediando a comunicação entre surdos e ouvintes e especificamente na escola, mediando as relações em sala de aula, precisa ter paixão pelo que faz, sem esquecer da necessidade de uma formação adequada que possa acontecer principalmente em nível superior. Reafirmamos que a formação em nível médio limita o espaço de atuação do ILS, e, de acordo com o decreto 5626, o intérprete com formação em nível médio deve atuar apenas no Ensino Fundamental. Dessa forma, podemos inferir que a formação em nível superior proporciona um leque mais amplo para o exercício profissional.

Poderíamos refletir sobre a formação de Intérpretes baseada em princípios, como os apresentados por Kullok (2004, p. 16), que estabelece a competência, a relação

teoria-prática e a pesquisa como fundamentais para a formação do profissional da educação. Urge, nestes espaços pesquisados, a organização de momentos de discussão e construção de propostas para realizar uma formação a partir das reais necessidades dos ILS, os quais, inseridos nas escolas, precisam ter bem definida qual a sua função no espaço escolar, bem como quais as implicações e dificuldades nas disciplinas que irão interpretar, para melhorar a qualidade de sua atuação, favorecendo uma melhor compreensão por parte dos alunos surdos. O que acreditamos ser fundamental nesse momento da criação e implementação de escolas inclusivas, é a formação continuada pautada nas necessidades e dificuldades apresentadas pelos intérpretes. Esta poderia partir de uma sondagem com esses profissionais e, depois chegar à elaboração de um projeto articulado que permita ao ILS o seu desenvolvimento profissional. Da mesma forma que Kullo afirma não ser possível construir um projeto de formação continuada distante da realidade da escola, e principalmente sem consultar os professores, acreditamos ser impossível elaborar projetos de formação para intérpretes sem consultar a esses profissionais.

3.1.6 Participação no planejamento das aulas junto aos professores

O momento de planejamento é um momento rico para os profissionais da educação, porque permite uma ajuda mútua entre todos os envolvidos. Em relação aos sujeitos envolvidos no contexto da sala de aula e, em especial, aos professores e intérpretes que atuam diretamente com os alunos, o planejamento das atividades e escolha dos conteúdos a serem trabalhados merecem uma atenção especial. Os professores que tem alunos surdos em sala precisam ter consciência da necessidade de contactar o ILS antes da execução das aulas, para favorecer, por meio do acesso antecipado aos conteúdos que serão trabalhados em sala, a interpretação e a possibilidade de uma atuação mais eficiente. Ao ter acesso antecipado aos conteúdos, o ILS pode se preparar melhor para o momento da aula e buscar alternativas e formas de realizar a interpretação com maior propriedade. Portanto, esse encontro antes da realização das aulas deveria ser possibilitado e assegurado aos ILS, para que pudessem realizar sua função com menos dificuldades e melhorar, por consequência, a qualidade

da interpretação e informação que é repassada aos alunos surdos. Ao passo que os ILS relatavam sobre o planejamento, pedimos que se colocassem sobre suas concepções e considerações sobre esse momento e se achavam importante a sua participação no planejamento com os professores.

Eis os depoimentos:

Não. Os professores eles não planejam. O planejamento deles é a parte. Quando vem nos comunicar algo, é com relação às provas. É com relação como elaborar, como fazer, mas isso depois que as provas já estão prontas. Eu acredito que sim [é importante o planejamento], porque daí o intérprete estaria a par da situação. Você senta com o professor, tá ali junto com ele. (Isis)

[...] planejar, a gente realmente não participa. Se nós, professores e intérpretes, pudéssemos antes fazer esse planejamento, planejar as aulas... Então eu acredito que é importantíssimo. (Iolanda)

Participo. Agora assim: opinião praticamente não dá. Só participa, fico lá sentada olhando... a gente poderia ajudar o professor a trabalhar com o surdo. E eu acho que é muito importante sim. (Isolda)

Não. [...] gostaria, porque é importante você conversar com os professores, porque os professores estão perdidos, como atuar, como agir com os surdos. Então eu sou a professora do surdo. (Ingrid)

[...] quando tem planejamento não é planejamento sentar, ver quais são as matérias, os assuntos... Aqui cada um faz o seu planejamento individual. Eu acho muito importante, porque aí a gente vai saber do assunto antes né, chegar em sala de aula vai poder ver como é que pode passar, para assim o aluno surdo entender mais o assunto. (Iane)

[...] os professores se reúnem, os intérpretes estão presentes e é questionado, e o aluno tal, que tem a deficiência auditiva, como é que tá o desenvolvimento dele? Às vezes, o professor diz “olhe, vou contar aqui com a presença da intérprete, para ela confirmar o que eu digo”. É importante porque se nós estamos presentes, para desfazer ou afirmar ou contribuir pra o aluno surdo se envolver ou permanecer. (Ivete)

Aqui, no terceiro ano, não... eu acho muito importante participar do planejamento antes da gente ir pra sala. A gente tem que se preparar junto com o professor, dialogar, saber o que vai acontecer na sala de aula. Fica mais fácil até pra passar pra eles. (Iara)

Não. É importante, porque o professor, ele quer que o surdo entenda das matérias como o ouvinte entende e é difícil. (Ines)

Também não. Eu acredito que seja importante, porque a gente fica tendo um conhecimento prévio do conteúdo que o professor vai trabalhar em sala de aula, só que aqui dificilmente tem.

(Iranilda)

Participo. Agente não fala nada [...] presente, de corpo presente, mas pra falar, opinião, não. Acho importante, assim né, a gente tem pelo menos uma base do que vai ser. (Inacia)

Não. acho importante porque a gente deveria ter contato antes com o material, com os assuntos que vão ser passados no decorrer das aulas. Seria interessante pra gente não ficar perdida na hora da interpretação. (Iris)

Não. Quando há um planejamento a gente tem noção do que vai ser interpretado, porque se não for assim é como uma caixinha de surpresa, a gente não sabe o que o professor vai falar, aí a gente se vira nos trinta. Eu acho que ia ser favorável se existisse o planejamento. (Ivan)

Não. Nunca participei. E, assim, a direção da escola nunca fez questão que eu tivesse presente. Quando tem planejamento, é dito que é só para professores, que, no caso, eu não preciso participar. [...] é importante porque o professor ganha e o intérprete também, porque ele vai se preparar para passar determinado conteúdo, que a gente não domina tudo né... (Irene)

O planejamento é um momento de fundamental importância para professores e intérpretes. Consideramos que para estes bem mais, pois é um momento em que eles tomarão conhecimento *a priori* dos conteúdos que serão interpretados. Porém, os depoimentos apresentam uma realidade preocupante que é a não participação dos intérpretes nos momentos de planejamento ou a passividade, quando estes se fazem presentes. A maioria dos/as ILS afirmou não participar do planejamento, que os professores faziam seu planejamento sozinhos, que se reuniam e decidiam as aulas sem ao menos considerar a possibilidade de informar aos ILS os conteúdos antecipadamente.

Certamente os intérpretes não têm acesso algum ao planejamento dos professores tanto aqueles que atuam no Ensino Médio quanto os que atuam no Ensino Fundamental II. Isto mostra quão problemática é a situação de, apenas na sala de aula, ficarem sabendo dos conteúdos a serem tratados. Este fato, sem dúvida, compromete consideravelmente a qualidade de sua interpretação e, conseqüentemente, a compreensão por parte dos alunos surdos. Alguns afirmaram que estavam no momento do planejamento, sendo estes os intérpretes que atuam no Ensino Fundamental, e, mesmo afirmando estarem junto aos professores no momento do planejamento, não

existia participação efetiva, apenas estavam no mesmo espaço físico, sem poder opinar nem contribuir com algumas considerações em relação aos alunos surdos e as possíveis formas de desenvolver determinados conteúdos, objetivando uma melhor assimilação e aprendizagem por parte dos alunos surdos. Essa possibilidade certamente influenciaria consideravelmente na sua prática no ambiente educacional.

Um dos possíveis motivos para essa realidade preocupante talvez seja o fato de, a presença do ILS ainda não ser considerada suficientemente importante no ambiente escolar, pois, certamente com o reconhecimento e importância de sua atuação na educação dos surdos, e a freqüente participação desse profissional no planejamento com os professores, os intérpretes teriam muito a contribuir neste momento tão importante que é o planejamento.

Um aspecto positivo é a consideração e importância que os ILS demonstraram pelo momento do planejamento. A maioria dos depoimentos apresentou a necessidade da participação dos mesmos nesse momento, por considerarem que o conhecimento prévio dos conteúdos a serem trabalhados facilitaria sua atuação em sala. Esta é uma realidade almejada por muitos que ainda não tem ocorrido nos espaços escolares que se dizem inclusivos, nos quais a simples presença do ILS, como afirma Dorziat (2009, p.72), “é considerado fator determinante para o sucesso da inclusão dos surdos no ensino regular, sem se atentar, muitas vezes, a complexidade que envolve tais iniciativas”... como, por exemplo, a possibilidade de uma atuação necessária, para além da sala de aula, ou seja, a participação no planejamento.

Ao percebermos como o planejamento ocorre nas escolas, a partir dos depoimentos dos intérpretes, podemos afirmar que o papel do ILS ainda não está bem claro nem pelos diretores e professores das escolas. Como os intérpretes podem estar nesse espaço, e num momento tão importante como o planejamento não participarem nem apresentarem suas dificuldades e conhecimentos acerca da sua atuação em sala de aula? Os depoimentos indicam uma passividade por parte dos ILS no planejamento e uma impossibilidade de participação, fato preocupante face à realidade vivenciada por este profissional em sala. Um aspecto a ser considerado é que em muitos momentos em sala, os intérpretes substituem os professores, assumem responsabilidades que não são suas, desenvolvem atividades com os alunos surdos, vivenciando uma realidade bem diferente do ideal.

Uma das formas ideais de participação do intérprete no planejamento seria a possibilidade de sugerir, quando possível, algumas atividades para os professores, a partir do conhecimento prévio dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala, além de poderem esclarecer muitos equívocos cometidos pelos professores no momento de aplicação de atividades e avaliações, enfim, é possível, uma contribuição positiva e necessária por parte deste profissional, pois sua atuação interfere diretamente na formação e escolarização dos alunos surdos e esta pode contribuir para amenizar a “inclusão excludente” que tem se estabelecido em muitas escolas.

3.1.7 A Inclusão de Surdos

Os Intérpretes de Língua de Sinais da área educacional, como participantes ativos nesse contexto tão complexo e diverso, têm vivido diariamente experiências ímpares quando se trata de inclusão escolar de surdos. Por estarem inseridos e envolvidos nas escolas, podem falar com propriedade sobre essa realidade que tem se configurado em todo Brasil e que, como afirma Dorziat (2009, p.72), “tem promovido discussões e polêmicas que têm gerado várias pesquisas na área”. Permitir que esses profissionais compartilhem suas concepções e experiências é de fundamental importância, por se tratar de alguém que está realmente inserido nesse espaço singular.

Ao solicitarmos que expressassem suas concepções, os/as ILS apresentaram as seguintes considerações:

[...] de fachada. Eu vejo dessa forma. Na maioria das vezes o que eu vejo é que só aceitam porque tem de aceitar. É lei. É obrigatório ter eles dentro da escola, que não pode ser tirado, mas que não funciona de verdade. (Isis)

[...] ela deixa assim um pouco a desejar justamente porque não foi preparado [...] os professores não tiveram essa preparação para receber o surdo. No começo da inclusão, quando começou esse processo, o professor chegou na sala aí teve aquele susto, aquela surpresa pra ele... acredito que a inclusão ela é válida até porque vai facilitar a sociabilização do surdo, ele vai ter aquela interação junto com os ouvintes, acredito até que na aprendizagem, assim, eles junto com os ouvintes, eles vão desenvolver melhor. Eu acredito na interação. Eu acredito que é importante, verdade, é ter essa inclusão. (Iolanda)

[...] como uma farsa. Mas é uma opinião pessoal. Dizem que ela existe, ok, ela tá aí, ok, mas, na minha opinião, é uma farsa. Eu quero mudar, quem sabe essa daí, mas continua uma farsa. (Ingrid)

[...] ainda precisa melhorar, ainda está em andamento. (Iane)

[...] a educação é um tanto quanto precária, deixa a desejar, e a inclusão ela não é diferente. (Ivete)

Difícil... Tem sido uma adaptação muito difícil. Na sala de aula, eles se tornam excluídos na sala, é como se fosse duas turmas, entendeu? Numa sala de aula de um lado ficam os surdos e do outro ficam os ouvintes.... (Iara)

[...] a inclusão do surdo é só no papel, quando vier acontecer, pode ser que melhore muita coisa. (Ines)

[...] ainda falta muita coisa. Agora a inclusão que tem aqui é a inclusão social somente. (Iranilda)

Eu não sou a favor. Nunca fui...eu não acho que seja benéfica pra os surdos. Eu não acho que numa escola com inclusão eles tenham tanto rendimento como se tivesse uma escola específica pra eles. (Inacia)

[...] as escolas estão tentando de uma maneira, não 100%, ou então, não boa, mas está conseguindo fazer uma inclusão pra os surdos de uma forma que eles se sintam acolhidos no ambiente escolar. Eu vejo que as escolas, as instituições, estão lutando pra que a inclusão venha acontecer de verdade. (Irisl)

Eu vejo como um desafio... porque eles estão nas salas de aula mas, infelizmente, não há é... uma total inclusão. É muito desafiador para os alunos surdos e para os intérpretes também que trabalham com eles. (Irene)

Ótimo. Tem uma aceitação, bem aceitos, é trabalhado, como os alunos ditos normais, ouvintes, eles também são avaliados do jeito, claro que tem avaliação diferente, mas que aqui é assim, você quis essa inclusão, bem. (Isolda)

Eu percebo que ele tá muito feliz por estar numa escola junto com os ouvintes, que é inclusiva. Eu vejo eles muito contentes, felizes, até porque foi uma luta própria deles mesmos de querer ser incluídos. (Ivan)

Ao discorrerem sobre a inclusão de alunos surdos, os ILS, como sujeitos que têm estado diariamente inseridos nesse espaço de interação, apresentaram depoimentos bem diferentes. A maioria dos/as entrevistados/as (nove) afirmaram que a inclusão na verdade é uma farsa, que é uma inclusão de fachada, que tem ocorrido por uma imposição legal, que tem se configurado um desafio pela falta de preparação do espaço e dos profissionais que estão nas escolas e não sabem como desenvolver as atividades

com os alunos surdos e que, em muitos aspectos, tem deixado a desejar. Autores como Dorziat, Skliar, Quadros, Lacerda, Perlin, têm, em suas produções e discussões em torno da Inclusão de alunos surdos, questionado todo esse movimento de inclusão que tem se estabelecido nas escolas brasileiras, discutindo todas as especificidades, insucessos e aspectos da cultura, língua, forma de ser e construir conhecimento que os surdos possuem, e que não são considerados e respeitados nesse espaço que se diz inclusivo. Também teve um ILS que se posicionou totalmente contra a inclusão.

A partir das afirmações dos/as ILS, podemos inferir que os autores, citados anteriormente, são coerentes com seus argumentos, quando questionam esse movimento e esse espaço que tem se intitulado inclusivo, a partir dos discursos oficiais e das políticas educacionais, e, em contrapartida, defendem um espaço real de aprendizagem, que possibilite o pleno desenvolvimento dos alunos surdos.

Também surgiu nos depoimentos de dois ILS a afirmação de que viram os surdos felizes na escola inclusiva, que a inclusão escolar era ótima, sendo uma conquista, a partir das lutas dos próprios surdos. Outra intérprete se colocou de forma contraditória, quando, a princípio, afirma que a inclusão deixa a desejar e, logo em seguida, afirma que a inclusão é válida por promover a socialização dos surdos. Esses depoimentos podem refletir o desconhecimento, por parte de alguns ILS, em relação às lutas históricas dos surdos pelo direito a uma educação de qualidade, que considerasse suas especificidades lingüísticas. Essa concepção pode ser reflexo do não conhecimento destes profissionais sobre as discussões desenvolvidas por muitos estudiosos da área da educação, que apresentam dados mostrando uma inclusão que não contempla as reais necessidades dos estudantes surdos.

Dorziat (2009) afirma que é primordial que a escola seja um ambiente lingüístico onde a comunicação aconteça de forma natural e fluente, através da Língua de Sinais entre os participantes do processo educacional. A escola precisa se configurar num espaço que venha a suprir as limitações existentes no meio familiar dos sujeitos surdos, que, em sua maioria, são filhos de pais ouvintes que não dominam a Língua de Sinais, contribuindo assim, para que a educação das pessoas surdas ocorra de fato. Os critérios para que se dê uma educação de surdos, elencados pela autora, como por exemplo, a utilização da Língua de Sinais desde cedo, o respeito e a consolidação de uma forma particular de ver o mundo a partir das informações visuais e da emergência de reconhecer as diferenças dentro da diferença não estão presentes nos espaços

escolares pesquisados,mas foram, de certa forma,denunciados pela maioria dos entrevistados, ao afirmarem que a inclusão é uma farsa.

A relevância das considerações acerca da inclusão, apresentadas pela maioria dos ILS, nos preocupa e em muitos momentos angustiam, por percebermos que estes profissionais que diariamente convivem nos ambientes considerados inclusivos, apesar de terem consciência do caos que tem se configurado nestes espaços, pouco podem fazer para dirimir ou amenizar o resultado das ações pensadas para grupos tão diversos sem considerar suas peculiaridades. O número considerável de intérpretes que afirmam categoricamente ser uma farsa essa inclusão estabelecida em muitas escolas, nos impulsiona a problematizar e divulgar o resultado deste estudo. Nossas convicções ancoradas em estudiosos que se colocam de forma cautelosa e reflexiva sobre a inclusão de surdos e as reais relações presentes no espaço escolar, apresentadas pelos ILS, sujeitos que vivenciam toda essa realidade, revelam que muito há para se fazer, apontam que não podemos apenas reproduzir o que estão afirmando como a melhor alternativa em termos de escolarização, principalmente em relação aos alunos surdos que tem seus familiares cada dia mais seduzidos por um discurso de sucesso e que muitas vezes não compreendem a complexidade e o caos que tem se estabelecido nas escolas.

3.1.8 Relações observadas em sala de aula

Sabemos que, no espaço escolar, como nas demais esferas da sociedade, existem relações de poder que se configuram em embates constantes e os sujeitos presentes nesse espaço, dependendo da posição em que se encontram, podem provocar ou sofrer conseqüências que levam a um assujeitamento a partir do exercício desse poder. Segundo Foucault (1999, p. 28) “em qualquer sociedade, múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar, sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro”.

Para compreendermos como e quais as relações que se estabelecem nas escolas pesquisadas, aqui intituladas como escolas “inclusivas”, precisamos atentar para os sujeitos envolvidos nesse espaço, e as respectivas posições que ocupam. Alguns fatos observados e depoimentos apresentados por alguns ILS sobre suas atitudes com alunos

surdos na sala de aula, as atitudes dos professores em relação aos intérpretes e aos alunos surdos, as posições e atitudes dos surdos em relação aos professores e aos ILS, que foram claramente percebidas e identificadas, nos provocou certo impacto, nos inquietando a refletir sobre essas relações de poder tão presentes cotidianamente e, muitas vezes, normalizadas.

Eis alguns fatos ocorridos, registrados durante nossas observações, e as afirmações de alguns ILS.

- A maioria dos professores observados delegavam responsabilidades aos intérpretes, em relação às atividades e produções dos alunos surdos, como se estivessem (suas posturas indicavam tal concepção) numa posição de superioridade em relação aos ILS. Como exemplo, pudemos perceber as cobranças em relação à realização de algumas atividades solicitadas. Afirmar categoricamente que os ILS ficassem com as avaliações dos surdos, entre outras ações, que deveriam ser responsabilidades específicas dos professores, repassavam para o intérprete uma função que era do professor.
- Os ILS obedeciam as recomendações dos professores, acompanhavam e corrigiam as atividades dos alunos surdos, cobravam dos alunos surdos alguns exercícios, realizavam pelos surdos outras atividades, como, por exemplo, pesquisas que deveriam ser realizadas pelos alunos. Ficavam em sala, auxiliando os surdos em suas atividades e não repassavam as dúvidas para os professores.
- Os alunos surdos, embora inseridos num nível escolar onde as interações em Língua de Sinais ocorriam mais fluente, pelo fato de serem maiores e atuantes na comunidade e nos espaços que os surdos adultos freqüentam, poderiam desenvolver uma independência do ILS e recorrer aos professores mais vezes, ao

invés de limitar sua interação a esse profissional. Da mesma forma que ocorre a confusão de papéis na atuação de intérpretes no Ensino Infantil e Fundamental I, fato observado por Quadros e Lacerda (ano) em suas pesquisas na área, também é perceptível no Ensino Fundamental II e, em alguns momentos, até no Ensino Médio, como foi observado nas escolas, campo de nossa pesquisa.

A partir destas constatações, podemos afirmar que a dificuldade de definir o papel do ILS é uma realidade nas escolas. Santos (2006) realizou uma pesquisa sobre as diferentes identidades que esse profissional tem construído; aborda desde o sentimento de pertencimento nos grupos surdos, os relacionamentos com outros intérpretes, até às marcas culturais que apresentam – aspectos que influenciam diretamente na construção da identidade deste profissional. A autora afirma que os intérpretes estão num momento de transição, de construção de sua identidade profissional e que este aspecto contribui para as constantes confusões de papéis e conflitos de identidade.

De acordo com Lacerda (2000), o professor na sala de aula é responsável por ministrar os conteúdos e não deve repassar para o intérprete o papel de professor, ou seja, a explicação dos conteúdos deve ser realizada pelo professor. Também ressalta a importância do conhecimento da Língua de Sinais por parte dos professores, não deixando toda a responsabilidade de comunicação com os alunos para o intérprete. Assim se coloca a autora:

O papel do educador/professor não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel é interpretar. O intérprete não pode ser responsabilizado pela aquisição de conhecimentos do aluno. É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra efetivamente com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda. (LACERDA, 2000, p.125)

A partir destas considerações, podemos inferir que a realidade vivenciada por muitos intérpretes que atuam na área educacional é complexa, já que sua função principal, que seria apenas interpretar, não é assumida nem vivenciada por muitos.

Sobre seus ombros acaba recaindo a responsabilidade pela transmissão dos conhecimentos e conseqüentemente pelo aprendizado dos alunos surdos. Estes aspectos observados apresentam desafios para os ILS que precisam construir uma prática que ainda não se configurou padronizada. Apesar de toda essa divulgação de sucesso desse modelo de inclusão que tem se estabelecido nas escolas brasileiras, muitos profissionais vivenciam ainda uma realidade díspare da divulgada pelos mecanismos e órgãos governamentais.

Queremos a partir dessas afirmações, refletir sobre os estudantes surdos que num espaço que se diz inclusivo e que precisa possibilitar reais oportunidades de participação dos alunos surdos, a necessidade de se criar estratégias educacionais a partir do respeito a forma visual de apreensão que os alunos surdos tem, possibilitando maiores oportunidades de desenvolvimento. Todas as necessidades, complexidades e desafios presentes nas escolas inclusivas não podem ser resolvidas com a simples presença do profissional ILS em sala. Não podemos simplificar todas as necessidades que os alunos têm, no espaço escolar, ou toda a complexidade que envolve a transmissão de conhecimentos, ou mesmo as relações necessárias entre professores e alunos, como sujeitos com funções distintas e que precisam estabelecer uma relação significativa e profunda no espaço escolar, afirmando que com a contratação do intérprete a questão da inclusão dos surdos está resolvida. Aspectos que perpassam a presença da Língua de Sinais em sala também precisam fazer parte dessa discussão, tais como: a possibilidade de trabalhar a partir da cultura surda, a oportunidade dos alunos surdos e ouvintes terem acesso a uma literatura cultural surda, as práticas pedagógicas adequadas às reais possibilidades dos alunos surdos, e a presença de uma pedagogia surda neste espaço em que as subjetividades surdas estão sendo construídas.

Agora, atentemos para esse depoimento de uma ILS sobre seu primeiro contato e atuação na escola com os alunos surdos:

Logo quando eu cheguei, foi horrível. Porque eu havia feito o curso, e tava um ano sem ter contato nenhum com surdo. Eu me lembro muito bem que um deles me mandou de volta, mandou eu fazer o curso de volta. Falou: “volta para Funad que você precisa aprender, que você não sabe sinais.... E você não é intérprete não”. Eu: “tá ok. Eu vou voltar pra Funad, você tá falando, eu vou voltar. Mas eu vou embora e não volto mais. Você vai ficar aqui sozinho, e não vai ter outra intérprete para me substituir”. “Já que não tem outra intérprete para

lhe substituir”, o surdo falou para mim, “eu aceito você ficar e lhe ajudar...” (Isis)

Esse depoimento merece nossa atenção, por apresentar aspectos relevantes sobre a percepção de um dos alunos surdos em relação ao nível de conhecimento e proficiência em Língua de Sinais por parte da ILS e a reação que a mesma teve, ao ser questionada e confrontada sobre seu conhecimento e seu profissionalismo. Ao que parece, a partir das primeiras tentativas de interpretação, foi constatado por parte dos alunos surdos, a imperícia ou a impossibilidade de interpretação dos conteúdos pela ILS. Aparentemente, todos perceberam suas impossibilidades, mas, apenas um teve coragem de confrontá-la. Ela mesma afirma que estava há um ano sem contato com os surdos, o que provavelmente diminuiu sua fluência. Neste sentido, ressaltamos a importância desse contato para além dos espaços escolares, tão necessário porque legítima e oferece ao ILS certo prestígio junto à comunidade surda. As afirmações por parte do estudante surdo que não a considerava intérprete, ao ponto de instigá-la voltar para Funad e aprender Libras, é um indício de que não é por saber um pouco da Língua de Sinais que qualquer pessoa pode exercer a profissão de intérprete. Quadros (2004) afirma que esta é uma realidade em muitos espaços que requerem a presença do ILS e que, pela necessidade e carência de profissionais qualificados, muitas pessoas que têm apenas um conhecimento básico da Língua de Sinais acabam atuando.

Ao reagir e responder ao surdo que ela era a única profissional disponível para atuar na escola e que, se não fosse ela, não haveria mais ninguém para intermediar a comunicação nesse espaço, o aluno surdo se rende e resolve respeitar a presença da intérprete na sala, complementando que a ajudaria, provavelmente, na interpretação. Este pode ser um fato que ocorre em muitas outras escolas brasileiras, aspecto que merece ser problematizado. Como será que os conhecimentos têm sido repassados para os surdos, em situações como estas, em que são explícitas as limitações na interpretação? Outra questão: Como tem se dado a seleção para escolha dos ILS que atuam nas escolas, diante dessa realidade, tendo em vista o número ser insuficiente de profissionais para abranger e suprir a demanda necessária nas escolas? Nas escolas estaduais não tem acontecido cursos de formação para os ILS contratados e embora exista a necessidade dessa formação, pouco temos percebido em ações reais para amenizar ou mudar essa realidade.

A partir do questionamento surgido por parte de alguns surdos em relação ao nível de conhecimento e fluência da Língua de Sinais pelo intérprete, consideramos importante verificar que tipo de **conhecimentos** esses profissionais **possuem** em termos de **legislação, aspectos históricos, teóricos e especificidades na educação de surdos**. A seguir, apresentamos suas considerações:

Tenho... eu tenho pouco conhecimento, mas o pouco que eu tenho... Até porque os surdos que eu trabalho com eles, eles me falaram. Então, o processo histórico da educação [...] o pouco que eu sei, foi eles que me informaram. Tenho até uns três livros, agora eu não lembro os nomes dos teóricos, li bastante... .. Muller... Eu tenho um dele, tenho um livro dele, aí tenho... português para surdos porque... é de um outro teórico também que eu não lembro o nome... mas eu tenho. (Isis)

Sim porque quando a gente faz o curso de especialização, que eu fiz o curso, a gente aprende sobre a história dos surdos, como aconteceu o processo, como foi o começo do processo da educação dos surdos... eu aprendi um pouco realmente sobre a história dos surdos, sobre a primeira escola, que é o INES, no Rio de Janeiro, sobre o primeiro educador francês, também. Então, a gente aprende um pouquinho de cada coisa. (Iolanda)

Tenho. Não tenho muito não, metodologias não muito não. Alguns teóricos Piaget, Vigotsky, e o que eu amo, Paulo Freire. (Isolda)

Tenho, já li por conta própria. Algumas coisas na FUNAD também vi...; Daí desde a pré- história... Conheço algumas metodologias que não tô lembrando agora, mas eu conheço. Algum teórico não me lembro agora. (Ingrid)

No momento não lembro. (Iane)

Sim. Porque a gente tem que sempre tá se atualizando, né? Eu tenho alguns DVDs, pesquiso na internet, procuro saber, converso com alguns amigos mais próximos que tem acesso, tem conteúdo. (Ivete)

Sim. (Iara)

Tenho sim. (Ines)

Tenho sim. Porque assim, eu já fiz o magistério, né? Há uns três anos atrás, aí eu tenho algum respaldo, porque a gente tinha a disciplina de educação inclusiva. (Iranilda)

Eu já li alguma coisa sim, mas saber a fundo, a fundo, não, sei o que leio. Não, não. Sobre os teóricos: Ronice. Eu já ouvi falar dos trabalhos dela, palestras e tudo. (Inacia)

Tenho, tenho... não 100% mas eu conheço pouca coisa. (Iris)

Oh, o que eu tenho, assim... desde a França, teve aquele banquete, de lá pra cá os surdos vem tendo uma luta constante sobre a inclusão de surdos, sobre o aprendizado dele, eles vem lutando bastante. (Ivan)

Sim, eu tenho conhecimento. Não tenho profundo nem... vou admitir que não sou pesquisadora profunda assim de saber muitas coisas, mas, o básico eu sei. Eu me inteirei. (Irene)

A maioria das/os entrevistados/as respondeu categoricamente possuir algum tipo de conhecimento acerca dos aspectos relacionados aos surdos, variando em níveis. Algumas afirmaram conhecer aspectos pontuais, tais como as escolas para surdos, outras apenas disseram saber a história ou teóricos, porém não citaram que conhecimentos possuem especificamente, deixando algumas respostas vagas. Uma das entrevistadas citou Piaget, Vigotsky e Paulo Freire como teóricos da educação de surdos. Outra afirmou que seu conhecimento era a partir das informações que os próprios surdos lhe passavam e outra afirmou ainda não lembrar, pelo menos no momento, de aspectos específicos sobre as pessoas surdas. Apenas duas entrevistadas realmente souberam apresentar informações que indicam uma leitura e um conhecimento, pelo menos básico, referente aos sujeitos com os quais trabalham, neste caso, os surdos.

A dificuldade percebida de os ILS revelarem seu conhecimento acerca desta área é clara. Isto pode se dar, talvez, pela falta de leitura e de momentos para buscar fundamentos teóricos que embasam sua prática e que são fundamentais para quem atuam principalmente na educação. Essa realidade levou Dorziat (2009) a afirmar que, quanto mais se reflete sobre a presença do ILS em sala de aula, mais é possível compreender a complexidade de sua atuação. Nesse sentido, corroborando com esse pensamento, entendemos a dimensão dos prejuízos decorrentes das simplificações que envolvem a atuação do ILS, sobretudo quando este não possui os requisitos necessários, em termos de formação, para intermediar as relações e construção de conhecimento e subjetividades presentes no espaço escolar. Para que esse profissional possa atuar com propriedade, urge uma mudança de atitude e uma busca de conhecimento e aprofundamento na área na qual atuam. Dorziat (2009, p.72) considera que “o ato de interpretar o processo educativo é complexo porque transcende a simples transmissão de informações, sendo o espaço educacional essencialmente lugar de negociação de sentido, de prática de significação”. A partir dessa afirmação, podemos questionar como

esse ILS vai intermediar essas subjetividades, se não possui conhecimentos básicos sobre as pessoas surdas? Assim, salientamos a necessidade de uma mudança de comportamento e o estabelecimento de ações que promovam uma formação em serviço destes ILS que atuam na educação, incentivando leituras e possibilidade de concretização de uma prática significativa.

3.1.9 Perspectivas de um futuro profissional

A atuação dos ILS na área da educação e a possibilidade desse profissional construir carreira nesse campo suscitaram em nós a curiosidade de conhecer quais as suas expectativas e se pretendem continuar atuando. Questionamos como as/os intérpretes da pesquisa vêem sua prática e seu futuro profissional, como seria essa perspectiva, se pretendem continuar atuando como intérprete. Elas/es responderam da seguinte maneira:

Meu futuro... Não planejei muito nada ainda não. Se eu disser que planejei... Sei que é difícil hoje atuar como intérprete dentro de sala de aula, é uma profissão que não é reconhecida, não é valorizada, muitas vezes até por parte mesmo do surdo. Os surdos não reconhecem a importância do intérprete dentro da sala de aula, mas assim, dizer que vou deixar, não sei. Se vou continuar... Também não sei. (Isis)

Em termos de futuro, não. Isso aqui eu acredito que é só um período que eu tô passando aqui, para adquirir mais conhecimento na Libras, mas eu não penso em seguir pra o futuro realmente não. Não pretendo, na verdade eu não sei dizer o porquê assim... Só sei que não vou. Então eu acredito que continuar interpretando, intérprete educacional não. (Iolanda)

Me imagino uma intérprete “tampa”. Assim, não interpretando numa faculdade, mas além. Eu procuro é me capacitar mais e mais, novos sinais, que façam com que eu vá subindo de patamar. Não deixar de ser intérprete não. (Isolda)

Eu não pretendo ser intérprete a vida toda. Eu pretendo ser instrutora, pretendo ensinar libras, porque ser intérprete é difícil. (Ingrid)

Pretendo sim continuar atuando. Eu gosto muito dessa área, de interpretar, e eu espero no futuro ser uma... que, futuramente, eu seja uma intérprete melhor, que me profissionalize mais. (Iane)

Pretendo continuar atuando. Gostaria muito que tivesse concurso na nossa área. Continuar eu pretendo sim, até porque eu gosto. Eu gosto muito e pretendo continuar. (Ivete)

Com certeza e me desenvolver cada vez mais, certo? Porque eu tô buscando, buscando e vou chegar aonde eu quero se Deus quiser. (Iara)

É meio complicado, porque na situação do Estado como um todo hoje, o Estado está me devendo três meses de salário. Fica complicado. (Ines)

Eu pretendo. É uma área que gostei e me puxou muito pra essa área a questão do meu irmão, como eu disse, que ele é surdo, aí já desde pequena que a gente convive com ele. Depois que eu tomei gosto mesmo, eu pretendo continuar. (Iranilda)

Consigo. É o que eu digo, eu só me vejo intérprete. Eu não me vejo em outra profissão. Mesmo terminando o curso eu não quero atuar como professora, eu quero continuar como intérprete. (Inacia)

Eu gosto de interpretar, é muito tranqüilo, você interpreta, faz o seu trabalho, assim como eu estou estudando outra área, quem sabe eu posso me especializar nessa área também, na biologia. Se der pra conciliar os dois (professor de biologia e intérprete), eu confesso que eu queria continuar sendo intérprete e, num outro horário, ser professora pra adquirir mais experiência, outras práticas, quem sabe. (Íris)

Minha prática... eu vejo um futuro bom... Eu acredito que futuramente eu vou crescer muito, principalmente na área da educação. Eu vejo que eu vou ter um crescimento bonito, igual de outros intérpretes aí de renome..., eu pretendo ser intérprete... (Ivan)

É... aí é uma interrogação... tem momentos que quando passo dificuldades em sala de aula, as cobranças tanto dos surdos como de professores, é... dá desânimo, dá vontade, muitas vezes, desistir, procurar outra coisa para fazer. Mas, tem momentos que não, que eu vejo que eu devo continuar, mas eu sei que pra isso é preciso haver apoio... havendo esse apoio, então eu pretendo continuar. (Irene)

Ao compararmos as respostas dadas, verificamos nas falas um anseio pela melhoria profissional. Oito, das/os treze entrevistadas/os, afirmaram pretender continuar exercendo a profissão de intérprete, apesar de haver ainda a falta de reconhecimento da profissão. Duas delas dizem ser difícil a atuação do intérprete, por isso não pretendem ser para a vida toda; uma intérprete destas, acrescenta que pretende ser instrutora, porque é mais fácil e as outras três tem dúvidas em permanecer na profissão pela desvalorização e dificuldades que enfrentam. Na comunidade surda existe uma concepção e inúmeras discussões em torno da função instrutor de Língua de Sinais.

Muitos alegam que essa função precisa ser exercida por um surdo, pelo fato deste ser nativo da língua e ter possibilidade de ensinar com mais propriedade. A partir das colocações destes profissionais, podemos perceber que, mesmo com a desvalorização e o não reconhecimento da profissão, existem expectativas de melhorias e de continuarem atuando. Este fato pode indicar que essa profissão, mesmo estando em transição e num momento de estruturação, como afirma Quadros (2010), tem sido mais visível e recebido um tratamento diferenciado por parte do governo, principalmente a partir das leis 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005, apontando para uma futura consolidação, certamente dentre outros aspectos pela demanda do mercado de trabalho. Portanto, vemos essas afirmações muito positivas e necessárias para o bom desempenho da profissão.

Não podemos esquecer de considerar as ILS que afirmaram não pretender continuar atuando, acrescentando ainda que a desvalorização é o que as impede de querer continuar interpretando na educação. Possivelmente, essas ILS não têm a motivação necessária para o bom desempenho de suas atividades, e este fato pode influenciar e comprometer sua atuação em sala. Também é preocupante a afirmação de duas ILS, que não pretendem continuar atuando especificamente na área da educação, sendo que uma delas acrescenta que pretende ser instrutora porque ser intérprete é muito difícil. Afirmações como esta têm provocado na comunidade surda muitas discussões, principalmente porque até bem recente, muitos surdos defendiam a legitimidade de serem apenas eles instrutores de Língua de Sinais. A mudança de atuação por parte desta ILS pode representar um equívoco, pois, afirmar que ser Instrutora é mais fácil do que ser intérprete é uma incoerência, considerando as complexidades e os conhecimentos lingüísticos necessários para uma atuação adequada no ensino da Língua de Sinais.

3.1.10 A valorização profissional do intérprete

Após as expectativas apresentadas em termos de continuidade de atuação por parte dos ILS na educação, perguntamos o que estes profissionais consideravam fundamental para a valorização profissional dos mesmos. Eles/as responderam assim:

Fundamental para a valorização é o surdo aceitar o intérprete. É... Surdo luta muito pelos direitos deles e esquece do principal: do intérprete que tá ali com ele. Muitos deles não tá nem ai pra você... (Isis)

É importante o reconhecimento dos profissionais que atuam conosco na escola, reconhecimento por parte dos professores, da direção, e até mesmo o pessoal da secretaria, de apoio, e o reconhecimento pelos surdos também. (Iolanda)

Um bom salário. Ser bem pago pelo trabalho... E tenho certeza que se a questão do salário, certinho, vou receber aquele dinheiro, então eu vou trabalhar. (Isolda)

Até o próprio surdo valorizar o intérprete... fundamental é também o sistema, os políticos valorizar o intérprete. (Ingrid)

É... primeiro, a gente precisa lutar pelos nossos direitos, valorizar a nossa profissão, mostrar que ali é uma profissão não é simplesmente, uma profissão qualquer, valorizar isso, a profissão. Lutar mesmo. (Iane)

Acho que a questão é conscientização. Tem muitas coisas, mas acho que a conscientização, de ambas as partes do que é o intérprete de libras do que é o surdo, acho que essa é a primordial, a mais importante. (Ivete)

É ele realmente se dedicar ao que faz, entendeu? É ajudar realmente aos alunos, aquele grupo que ele está envolvido. (Iara)

É exatamente isso: precisa de ter uma valorização realmente dos governantes, dos diretores de escolas, de um modo geral de todo mundo. De conhecimento. (Ines)

Primeiro, que a profissão da gente tem que ser legalizada, enquanto isso não acontecer vai ser muito difícil daqui pra frente. (Iranilda)

Que haja uma Lei que profissionalize a gente, que veja melhor. (Inacia)

Um ponto muito importante agora, eu não sei se foi lei agora, a nossa profissão, o intérprete agora é um profissional, então isso foi muito importante, foi um passo muito grande que a gente deu. Deixamos de ser "freelancer", agora somos profissionais. (Iris)

Ser reconhecido como intérprete, ter um salário digno de intérprete, ter um reconhecimento mesmo, verdadeiro, porque na verdade a gente é intérprete, mas não tem esse reconhecimento... (Ivan)

Inicialmente é preciso haver a formação, uma formação de qualidade, Isso vai nos valorizar como profissionais e vai nos dar uma perspectiva melhor no mercado de trabalho. (Irene)

Constatamos nas falas dos/as entrevistados/as uma gama de formas de valorização profissional que consideram fundamental. Três afirmaram que a legalização da profissão era fundamental; dois/duas apresentaram a questão salarial como forma principal de valorização; outras duas afirmaram que era fundamental a valorização por parte dos surdos, do sistema e dos políticos; uma falou do reconhecimento por parte dos profissionais da escola e dos próprios surdos; uma apresentou a formação de qualidade como fundamental; outra relatou que importante seria a valorização e lutas dos próprios intérpretes; outra citou a dedicação como fundamental. As outras duas restantes apresentaram, respectivamente, a conscientização e a aceitação do surdo. Respostas tão distintas refletem os anseios destes profissionais que estão inseridos nas salas de aula e almejam por uma mudança em termos de valorização profissional.

Podemos perceber que os anseios destes intérpretes são reflexos de muitas expectativas depositadas nesta área de atuação. Os movimentos surdos e as vitórias que esse segmento tem conquistado a nível nacional contribuem para significativas vitórias para os ILS. Certamente, o cenário atual não é o ideal nem podemos ser ingênuos em acreditar que as melhorias e o reconhecimento virão sem reivindicações e embates nos espaços de participação dos sujeitos surdos. Certamente, principalmente a partir do ano de 2002, um novo cenário vem se configurando no Brasil em termos de atuação e visibilidade do ILS, como nos apresenta Quadros (2010), enfatizando que fatos importantes têm acontecido para a constituição destes profissionais. A passagem da atuação de forma voluntária e assistencialista para o reconhecimento, enquanto profissional e atuação em espaços formais, demorou décadas para acontecer e, possivelmente, os anseios e reivindicações presentes neste momento histórico, precisarão de uma organização e mobilização destes profissionais para acontecer as mudanças esperadas por muitos. Urge o reconhecimento da necessidade de organização enquanto grupo político destes profissionais para que possam lutar por melhores condições de trabalho e a merecida valorização.

Em relação a essa legislação recente, que reconhece a profissão do Intérprete de Língua de Sinais, podemos afirmar que esse reconhecimento é fruto de organização e reivindicações de esferas da sociedade. Há décadas existem intérpretes atuando nos espaços de participação e presença das pessoas surdas. Da mesma forma como a Lei 12.319 foi sancionada após anos de lutas e reivindicações, as mudanças necessárias em cada espaço e momento social de atuação dos ILS, em relação a sua formação e outros

aspectos que permeiam a atuação do intérprete, também serão conquistados dependendo da forma como se organizam os movimentos sociais que requerem tais mudanças. A lei é nacional, porém, no momento de sua aplicação, precisa ser considerada a realidade dos sujeitos nos diferentes contextos de atuação.

PARTE II - Confronto entre o Pronunciado e o Executado

Após as análises de algumas questões levantadas nas entrevistas, consideradas necessárias para percebermos como tem acontecido a inclusão dos ILS, em algumas escolas estaduais que recebem alunos surdos, e como esse profissional tem desenvolvido suas atividades e o reflexo de tais práticas na escolarização dos estudantes surdos, passamos agora a analisar alguns fatos evidenciados e coletados durante nossas observações, confrontados com o discurso desses profissionais. Observamos se o que os ILS afirmaram considerar fundamental em alguns aspectos do contexto no qual atuam é, na prática, confirmado e executado por eles.

QUADRO 1: Confronto entre o que pronuncia o intérprete sobre a importância do ILS em sala de aula e o que executa.

INTÉRPRETE	PRONUNCIADO	EXECUTADO
<i>Isis</i>	<i>[...]ele vai servir como mediador da comunicação ele vai ser o facilitador do conhecimento. Ele vai ser a voz daquele que não fala, e vai ser os ouvidos daqueles que não escutam [...] o intérprete não tem que ser restrito a nada, ele tem que informar ao surdo o que realmente tá acontecendo ali diante daquela situação. Envolvê-lo, eu acredito que o papel do intérprete é envolver o surdo dentro daquela realidade, porque se o intérprete não envolver o surdo dentro daquela realidade, ele jamais vai se sentir incluído. Vai ser excluído totalmente.</i>	Enquanto a professora explicava o conteúdo (preposição), a intérprete via os cadernos dos alunos surdos. Neste momento, não havia interpretação dos conteúdos. A professora pediu que os alunos fizessem o exercício e, nesse momento, a intérprete se retirou da sala, ficando os alunos surdos batendo papo. A professora avisou que faria treino ortográfico. A intérprete não repassou a informação e saiu da sala. A professora começou o treino ortográfico com os alunos ouvintes e os alunos surdos batem papo, pois a intérprete não estava na sala. A intérprete chegou bem depois, após muitas palavras ditadas e foi ajudar os surdos em outras atividades. Depois de corrigir as palavras no quadro, a professora pediu que os surdos copiassem as palavras. Enquanto a professora escrevia o exercício, a intérprete saiu da sala e demorou bastante para voltar. Os alunos

		ouvintes perguntavam sobre o exercício e os alunos surdos não tinham acesso a essas informações. Quando a intérprete voltou, traduziu 4 das 5 questões e disse que tinha atividades que os surdos não sabiam e não podiam fazer, por isso, ela nem explicava a questão. A intérprete saiu novamente e, enquanto os alunos ouvintes faziam a atividade, os surdos batiam papo. A intérprete não voltou mais até o término da aula de português.
<i>Iolanda</i>	<i>Essencial. Porque é através do intérprete que vai ter essa comunicação com os surdos. Você sabe que os professores não tem muito conhecimento da libras, então o intérprete faz essa ponte entre professor e surdos. Então acredito que sem intérprete não há essa comunicação, então não há como o surdo aprender. Ter, adquirir aprendizagem.</i>	A intérprete saiu da sala em vários momentos durante as aulas. Foi á sala da diretora, foi às outras salas falar com as demais intérpretes e demorou bastante para retornar, enquanto os professores continuavam a explicação.
<i>Isolda</i>	<i>Eu acho que é tudo, porque como é que vai ter a comunicação? Do aluno surdo pra com o professor? Como ele vai se comunicar sem o intérprete? Como é que fica esse surdo? Como vai ser o desenvolvimento dele? Então eu acredito que o intérprete, ele vem para ajudar de ser o facilitador, entre professor e o aluno.</i>	A professora explicou o conteúdo e a intérprete saiu da sala, deixando os alunos surdos apenas copiando o conteúdo. A aula de português era 8h15 e a intérprete ainda não havia chegado. Os alunos surdos saiam da aula frequentemente. Enquanto a professora passava exercício no quadro, a intérprete lia um texto de uma atividade particular. A intérprete apenas acompanhava os alunos surdos quando esses a chamavam, mas, durante esse período, fazia uma atividade sua, da faculdade.
<i>Ingrid</i>	<i>No começo os surdos se sentem mais seguros com o intérprete.</i>	A professora fazia atividade de leitura e interpretação de texto e a intérprete realizou a atividade com o aluno surdo e ela mesma corrigiu. Não houve interação professor-aluno, nem tradução das falas da professora com os demais alunos.
<i>Iane</i>	<i>É muito importante porque a gente é como um telefone né, o surdo, ele precisa muito de nós. Às vezes já aconteceu, já vi alguns, no meu caso, por exemplo, quando a aluna surda chegava na sala de aula e eu ainda não tinha chegado, ela já ficava preocupada, “cadê, cadê, cadê a intérprete”. Então, precisa muito de nós, porque a</i>	Durante a aula de história, a professora começou a escrever no quadro e a intérprete saiu da sala. A professora avisou que o exercício era para ser respondido e entregue na próxima aula e a aluna surda não teve essa informação porque a intérprete não estava na sala.

	<i>gente é o meio de passar a mensagem.</i>	
<i>Iara</i>	<i>Ah, sem dúvida, é muito importante pra eles, porque se o professor não tem entendimento dos sinais, então tem que ter o intérprete, isso é certo que eles têm que ter o intérprete.</i>	A intérprete chegou atrasada, o professor começou a aula sem a intérprete. A Professora de geografia iniciou a aula avisando que as próximas aulas seriam na sala com data show, depois começou a falar sobre IDH. A intérprete se ausentou da sala sem nenhuma justificativa. Ficou aproximadamente uns 10 minutos fora da sala. Ao retornar para a sala, enquanto a professora explicava o conteúdo, ela conversava com os surdos sobre outros assuntos.
<i>Inês</i>	<i>Eu acho de suma importância, porque muitas vezes, mesmo que o surdo seja oralizado, ele tem diversas dificuldades. Então muitas coisas os surdos têm dificuldade de assimilação.</i>	Em vários momentos, enquanto os professores explicavam o conteúdo, a intérprete conversava com algumas alunas ouvintes.
<i>Iranilda</i>	<i>É importante, eu acho que seja assim importante pra os surdos porque a gente é tipo um apoio deles, é o meio de comunicação entre ele e o professor, já que o professor não conhece ainda a linguagem dele, aí a gente serve como ponte pra isso.</i>	A intérprete fazia muita interpretação consecutiva e, em alguns momentos, não interpretava o que o professor estava falando. No desenvolvimento do conteúdo equação e inequação exponencial, a intérprete não fazia a tradução do que o professor estava transmitindo. Enquanto o professor falava, ela estava ao celular. Depois, o professor continuou explicando e ela conversando com os alunos surdos sobre outros assuntos. Na aula de português, a intérprete foi embora. A professora passou seminário para a turma sobre análises do livro que seria usado no PSS. A professora ainda acrescentou: “todos os alunos farão seminário e apenas os alunos surdos fariam um relatório escrito, sem necessidade de apresentar para a turma”.
<i>Inacia</i>	<i>Importantíssimo, né? Até porque não existe professor capacitado ainda pra trabalhar com o surdo e o intérprete tem que intermediar essa comunicação entre o professor e o surdo, o aluno surdo.</i>	A intérprete, em vários momentos da aula, ficava do lado de fora da sala. Na aula de história, a professora aplicou prova e não houve interpretação, porque a intérprete estava fora de sala. Na aula de matemática, o professor corrigiu o exercício no quadro e, ao mesmo tempo, vai explicando como se chegar aos resultados. A intérprete permaneceu fora da sala e os alunos surdos ficaram sem a explicação do exercício.
<i>Ivan</i>	<i>É a comunicação entre o professore e aluno e todos os</i>	Durante uma aula de química, a professora pediu ao intérprete que perguntasse se o

	<i>alunos, a comunicação entre eles.</i>	aluno surdo entendia o assunto. Ele não perguntou e simplesmente disse que sim. O surdo perguntou o que a professora estava falando e ele só disse depois de muita insistência do aluno surdo.
<i>Irene</i>	<i>É de fundamental importância, pois, sem o intérprete não há condições de comunicação entre os surdos e os ouvintes. E de forma alguma o surdo vai conseguir saber o que está se passando, de ter acesso ao conteúdo que está sendo exposto ali na sala de aula. Então, é essencial a presença do intérprete.</i>	Em algumas aulas, enquanto os professores explicavam exercícios, a intérprete conversava com outras alunas ouvintes. Enquanto o professor explicava o conteúdo de revisão de matemática para a prova final, a intérprete saiu da sala para falar ao telefone.

A partir do confronto das afirmações das/os ILS sobre a importância deste profissional em sala, percebemos uma contradição entre o que afirmam ser importante e o que fazem em sala de aula. Suas práticas claramente são incoerentes comparadas com seus discursos. Em nossas observações durante os três meses em sala com os ILS, registramos que a maioria sai constantemente de sala, em muitos momentos não traduzem o que os professores falam em sala e, o que é mais sério em relação à sua atuação em sala, muitos intérpretes omitem, filtram informações e selecionam o que consideram fundamentais e importantes para os alunos surdos. Dos treze ILS participantes de nossa pesquisa, onze em sua atuação enquanto profissional responsável pela interpretação dos discursos e fatos ocorridos em sala, não desenvolvem uma prática ética, pautada na imparcialidade e nos princípios estabelecidos no código de ética do profissional ILS. Muitos respondem as atividades dos alunos surdos, tiram dúvidas e assumem para si a responsabilidade que é do professor.

Quadros (2004, p. 63) afirma que “de modo geral, aos intérpretes de Língua de Sinais da área da educação é recomendado redirecionar os questionamentos dos alunos ao professor, pois desta forma o intérprete caracteriza o seu papel na intermediação, mesmo quando este papel é alargado”. Essa atitude ética e necessária não tem se configurado realidade nas escolas pesquisadas. Neste sentido, acrescenta Quadros, “o professor também precisa passar pelo processo de aprendizagem de ter no grupo um contexto diferenciado com a presença de alunos surdos e de intérpretes de Língua de Sinais”.

Estes fatos observados são preocupantes e delicados, pois, os profissionais ILS que deveriam ter consciência de sua atuação e a consequência desta atuação na escolarização dos surdos. A constante saída de sala de aula é uma realidade que precisa ser modificada, uma vez que não tem como recuperar a informação perdida no momento de ausência. A partir dessas constatações, podemos perguntar como essa interpretação vai ser significativa e eficaz para os alunos surdos que dependem do ILS para terem acesso aos diálogos e informações repassadas pelo professor se este não sabe Língua de Sinais e o intérprete não está em sala em muitos momentos para transmitir a informação? Não podemos simplesmente reduzir a complexidade desse processo de inclusão a mera inserção do intérprete em sala. Como constatado nas observações, se este precisar sair, que inclusão se configura na sala de aula?

As atividades desenvolvidas pelos intérpretes em sala também são citadas por Quadros (2004), que, apesar de inúmeras confusões de papéis entre os ILS e os professores, existem nesse espaço da sala de aula, atribuições do professor que o intérprete não deve assumir. A autora apresenta alguns elementos sobre o intérprete de Língua de Sinais que atuam em salas de aula que devem ser considerados. Eis alguns exemplos:

- A garantia da participação do aluno surdo no desenvolvimento da aula através de perguntas e respostas que exigem tempo dos colegas e professores para que a interação se dê.
- Em qualquer sala de aula, o professor é a figura que tem autoridade absoluta.
- Os intérpretes têm o direito de serem auxiliados pelo professor, através da revisão e preparação das aulas que garantem a qualidade da sua atuação durante as mesmas.

A realidade das escolas e as posturas dos professores com os quais os intérpretes atuam, interferem diretamente em suas ações na sala de aula. A total dependência da presença do ILS na comunicação entre professores e alunos surdos é um fator preocupante nas escolas inclusivas. A falta de conhecimento mínimo por parte dos professores faz do intérprete o profissional que não pode se ausentar nem por um minuto da sala, pois, se assim o fizer, prejudica os alunos surdos. Geralmente recai sobre esse profissional uma

responsabilidade que está além de sua função. A forma como essa inclusão tem se configurado e as atitudes que os ILS tem que assumir são bem complexas. Em muitos momentos, quando ocorrem problemas com os alunos surdos em sala ou até em outros espaços da escola, é o ILS que é chamado para resolver.

A relação escola-família também não ocorre como deveria. Muitos pais de alunos surdos quando chegam à escola para se informar sobre o desenvolvimento dos filhos, dirigem-se diretamente aos intérpretes, evidenciando uma total dependência desse profissional em aspectos que não correspondem às suas funções.

QUADRO 2: Confronto entre o que pronuncia o intérprete sobre as atividades realizadas em sala de aula e o que executa.

INTÉRPRETE	PRONUNCIADO	EXECUTADO
<i>Isis</i>	<i>Ah, muitas, questão assim de dar reforço, ensinar cada um a um, assim, sentar, explicar, não é papel meu... Fazer pesquisas de trabalhos não é função minha. Minha função é só interpretar, mas assim questão de tirar dúvidas, de apoiar, sentar, conversar, isso tudo a gente faz. “Eu to com duvida não entendi, chega aqui e me explica”, a gente faz. “Oh ta faltando trabalho, ta faltando isso aqui, vamos fazer...”. Questão de atividades extras, que o professor passa, já fiz muito isso e ainda faço e tenho total consciência que não é minha função e nunca vai ser, mas faço. Porque a família em casa não faz, não ajuda. E se a família não faz e tem muitas coisas assim, que pra eles é incompreensível, aí você tem que fazer por que se você não fizer, eles vão ficar sem nota. Que a família joga muito e diz “ah... eu não sei me comunicar com ele e acaba sobrando para a intérprete fazer. Eu nunca faço só as atividades, eu gosto que eles estejam presentes comigo fazendo, posso sim pesquisar, posso assim oh aqui nesse livro tem. Mas vá fazer. O trabalho não é meu não, o trabalho é seu, Que no livro tem, vá procure, veja se o tema ta igual ao que o professor quer, veja se combina, se ta certo, gosto muito de questionar, de fazer perguntas a eles muitas vezes eles dizem, olham assim para mim e diz você é muito curiosa. Eu digo claro, tenho que perguntar tenho que saber, mas eu gosto de ver até aonde é o conhecimento dele. Até que ponto ele sabe.</i>	Duas alunas surdas faziam a prova de português que haviam faltado na semana anterior. A professora retirase da sala e deixa a intérprete responsável pela prova das alunas surdas. Enquanto consultavam o caderno para responder a prova, a intérprete verificava se estava certo ou errado as respostas e já pedia que fosse corrigido. Era a intérprete que verificava os exercícios no livro dos alunos surdos. Ia à cada carteira ver os exercícios e dizer o que estava certo e o que estava errado.

<p><i>Iolanda</i></p>	<p><i>Sim, sempre até porque a gente, na sala inclusive, não só tem os alunos surdos, tem os alunos mentais, com outras dificuldades de aprendizagem, então a gente dá aquele apoio ao aluno, eles nos procura, eles já nos procura tem aquele contato com a gente. Porque a gente ta ali diariamente com eles né, os professores vem dar aula e sai e não tem aquele contato como a gente tem porque a gente fica permanente na sala. Então eles nos procura e a gente procura ajudar como a gente pode que muitas vezes na hora da prova as vezes dependendo de como quanto a quantidade de surdos temos, muitas das vezes o numero é bastante, então as vezes não tem como eu apóia-los porque os surdos na hora de prova é difícil. A gente dar aquela atenção maior. Não só com os alunos especiais a gente também dá aquele apoio às vezes o professor pede, a gente dá aquele apoio de ficar observando a sala, Pedo Iolanda, observa ai, pede um favor e a gente não nega. A gente faz o que realmente... Muitas das vezes, dar suporte nas outras salas, às vezes o intérprete não pode vir por questões que a gente não vai colocar aqui agora, ai a gente vai, os surdos vem nos chamar, e a gente dar o suporte. Às vezes os professores ou algum professor pede pra gente copiar alguma atividade pra ele, porque ta subindo aula em outra turma, então a gente fica naquela turma então a gente às vezes faz a função de professor. Tem consciência que não é nossa função, mas faz. Sem problemas.</i></p>	<p>O professor chegou em sala, pediu que a intérprete escrevesse no quadro o exercício para os alunos e saiu. A intérprete ficou responsável pela turma. O professor escreveu as questões no quadro e pediu que os alunos se organizassem em duplas. Pediu que a intérprete acompanhasse as atividades dos alunos. A intérprete selecionou no livro as respostas e pediu que os surdos respondessem a prova consultada. Os alunos surdos tiraram suas dúvidas sobre um trabalho de matemática com pesquisa no caderno diretamente com a intérprete. Depois, a professora recolheu as atividades dos alunos ouvintes e disse que a dos surdos, a intérprete depois recolheria, pois eles podiam demorar um pouco mais e entregar num outro momento. A intérprete acompanhou cada surdo individualmente em suas respostas, dizendo se estava certo ou errado.</p>
<p><i>Isolda</i></p>	<p><i>Resolver problemas de alunos, ajudá-los a fazer trabalho que eles têm dificuldades, os alunos não tem coragem de perguntar aos professores então eu ajudo. Faço trabalhos com eles e tiro dúvidas. E sempre que assim, a secretaria, a diretora precisa, eu faço um servicinho que não tem nada a ver comigo. Como procurar uma documentação de um aluno surdo que não estuda aqui mais, mas precisa de um histórico, então eu vou procurar essa documentação. Já substitui professor, quando o professor falta, eu fico tomando conta da sala. Claro que eu não copio no quadro porque eu já disse que não</i></p>	<p>Muitos professores escreviam exercícios no quadro e a intérprete pegava o livro para marcar as respostas e mostrar aos alunos surdos.</p>

	<i>sou de copiar no quadro, não é minha função. Mas se for pra ler um texto, explicar um assunto, eu faço isso.</i>	
<i>Ingrid</i>	<i>Sim, auxiliar o professor, ajudar o mental. Tem um mental na sala e tem um físico e então o intérprete, na cabeça do professor, é que tem que ser o professor do mental e do surdo. Ela não, ela trata, ela cuida dos “normais”, então a função é essa, o interprete tem que aplicar prova. Do auditivo, do mental e do físico. Algumas vezes o professor pede pra aplicar um exercício, mas ele vem e dá a explicação. Muitas vezes eu vejo pelo lado da ignorância, pela falta de informação dela como professora. Ela deveria estar perguntando... Mas eu tô aqui há 25 trabalhando eu vou buscar informação pra que? Isso é da cabeça dos professores porque da minha eu acho que deveria buscar informação.</i>	A intérprete realizou muitas atividades com o aluno surdo e ela mesma corrigia. Não havia interação professores-aluno surdo. Esta sala era formada apenas por alunos repetentes e o aluno surdo foi inserido lá. Os professores não se dirigiam ao aluno surdo, este era responsabilidade da intérprete.
<i>Iane</i>	<i>Faço, além de interpretar quando se precisa da minha ajuda, outro profissional, se não empatar na minha profissão na minha interpretação, na hora que eu tiver livre de folga, to, lá pra ajudar. Por exemplo, a professora que eu trabalho a tarde com crianças, às vezes ela ta sobrecarregada, com provas trabalhos, então eu faço assim, por favor tu quer ajuda minha? Aí ela diz eu quero então me dá uma provas, corrijo, esse tipo de ajuda... sempre quando dá, pra ajudar eu ajudo, na secretaria também, as vezes entro lá e ajudo... Eu ajudo os professores em relação a corrigir alguns trabalhos, algumas provas. Já escrevi no quadro muitas vezes pra subir aula e os alunos irem para casa mais cedo. Já aconteceu de o professor sair e deixar eu olhando a turma ou o aluno surdo demorar a entregar a prova e eu ficar com a prova para depois entregar ao professor. Eu acho que não é bom, mas... eu vou até dar uma situação, que aconteceu comigo, foi assim, o aluno surdo estava lá fazendo a prova, explicando pra ela e ela lá fazendo a prova, a professora aperreada querendo ir pra casa, querendo ir embora mais cedo e disse ah então tu fica aí com o aluno e eu já vou. Aí eu pensei, pra não prejudicar, o aluno, pra ele não fazer nas carreiras, aquela coisa toda, eu disse ta certo, eu fico. Mas, eu não gostei. Aí depois outro dia eu fui e dei a prova.</i>	A intérprete em várias aulas auxiliava (respondia as atividades) para os surdos e principalmente nas avaliações, ficava responsável pelas provas dos alunos surdos.
<i>Inacia</i>	<i>Copiar pro professor em sala de aula, não é</i>	A intérprete copiava no

	<i>a função da gente, a gente faz pra ajudar. Fazer chamada, aplicar prova, que não é nossa função, mas aí a gente faz porque tá lá na sala então “faz aqui pra mim”, recolher trabalho, essas coisas.</i>	quadro para vários professores, esse é um fato cotidiano.
<i>Iris</i>	<i>Sim, faço. Copiar no quadro, ficar com a turma, olhando a turma ou então substituindo professor. Eu faço porque na verdade eu sou funcionária da escola, eu sou intérprete, então não custa fazer certas coisas que eu sei que eu posso fazer, que eu posso desempenhar também essa função, então pra que cruzar os braços se eu sei que eu posso fazer.</i>	Era fato cotidiano esta intérprete escrever no quadro para professores, observar a sala, dar aula quando algum professor faltava.
<i>Irene</i>	<i>É, sempre o interprete tem que tá dando ajuda em algo que não é responsabilidade na função. Sempre que há trabalho para apresentar então eu tenho que dá minha contribuição em questão de cartazes, fazer trabalhos. Ajudo mais em preparar material para os surdos, pesquisas, mas,... cada dia a gente vai se inteirando de nosso limite que o interprete não é agenda . Pesquisa, imprime, vou ligar para sua mãe, para lembrar a ela, pra ela trazer, então são coisas assim fora, não fazem parte do meu trabalho, mas que sempre eu tenho feito. O surdo, os dois que eu tive contato esse ano, eles exigiam de mim mais do que eu podia no sentido de avaliações. Esperavam que eu ajudasse nas avaliações, não era só para interpretar para eles entender o que pedia. Pediam opiniões, respostas, então para mim foi desafiador isso. É difícil trabalhar com aluno do ensino médio por causa disso, que não há uma compreensão de limites do papel do interprete e do que ele deve exigir do interprete.</i>	A intérprete era a responsável pelas atividades da aluna surda. Desde as pesquisas, revisão, elaboração do TCC, relatórios, todas estas atividades ficavam sob a responsabilidade da intérprete. Por atuar no Magistério, os professores não compreendiam as funções desta profissional e lhes enchia de atividades que não eram sua função.

A realidade evidenciada nas colocações das intérpretes e constatadas em nossas observações apontam para uma realidade preocupante e complexa diante das relações demonstradas. Os professores se eximem de suas responsabilidades e transferem todas as atribuições e responsabilidades pelo desenvolvimento dos alunos surdos para os intérpretes.

Concordamos com Quadros (2004, p. 60), ao afirmar que mais do que nunca, “pensar no intérprete de Língua de Sinais na sala de aula para intermediar a interação

professor-aluno em que se deve dar o processo de ensino-aprendizagem é uma responsabilidade enorme e exige qualificação específica na área da interpretação e nas áreas de conhecimento envolvidas”. Acrescentamos a essa afirmação a necessidade dos professores compreenderem essa complexidade e não apenas transferirem uma responsabilidade que é sua para o intérprete, justificado pelo fato de não saber a Língua de Sinais.

A maioria dos/as intérpretes afirma terem consciência de que fazem atividades que não são específicas de sua atuação e justificam a realidade da escola não permitir que se limitem a suas atribuições. Este é mais um agravante na realidade da inclusão que tem se estabelecido em muitas escolas. Não estamos afirmando que eventualmente pudessem atuar para além de suas obrigações, porém, o que tem acontecido é exatamente o contrário. Cada vez mais os ILS que atuam na educação têm feito muito mais que suas responsabilidades e desempenhado funções que normalmente seriam dos professores e este fato complica todo o contexto em que estão professores, alunos surdos, intérpretes, sem terem claramente limites de atuação e responsabilidades pela aprendizagem dos estudantes surdos. Assim, o ILS além de precisar ter domínio da Língua de Sinais, do português, das implicações da surdez e dos processos de aprendizagem das pessoas surdas, precisam atuar efetivamente ensinando, substituindo professores, aplicando avaliações, corrigindo atividades, realizando funções que não são suas. Sob esse profissional pode recair total responsabilidade pelo progresso ou fracasso dos alunos surdos e isto não caracteriza atribuições do mesmo. Sua presença no ambiente escolar ainda é repleta de complexidades e delicadezas.

As políticas inclusivas não têm garantido realmente a inclusão tão divulgada e celebrada pelos defensores das igualdades de oportunidades e da celebração ao respeito das diferenças. Podemos afirmar que ainda há falta de uma política mais específica às questões da educação das pessoas surdas e as ações que tentam apenas remediar ou amenizar o fracasso previsto não dão conta de resolver as questões complexas da educação e das urgências que se configuram cada vez mais necessárias. Outro aspecto preocupante é que as ações previstas na Declaração de Salamanca, na Lei 10.436 e no Decreto 5626, estão sendo ignoradas pelas políticas de educação.

A realidade das escolas brasileiras, e dentre estas as escolas inclusivas, geralmente não permite que os profissionais realizem as funções para as quais foram contratados. **Os ILS ao atuarem em sala de aula, realizando atividades que não são de**

sua responsabilidade, e em muitos momentos atuando como professores e não como intérpretes, suas ações desfaz qualquer crédito dessa profissão e contribuem ainda mais para a construção de um ambiente complexo, onde o papel desse profissional que ainda está em construção, continua confuso e na maioria das vezes sem o reconhecimento devido. Há professores, com alunos surdos em sala, que não compreendem aspectos fundamentais da aprendizagem destes alunos, que não sabem se comunicar com os surdos por meio da Língua de Sinais e que dependem exclusivamente dos intérpretes para mediar a comunicação. Uma das alternativas para amenizar esse problema de comunicação seria a realização de cursos de Libras para esses professores, com o objetivo, em princípio, de desenvolverem uma comunicação básica com os alunos surdos.

Para os intérpretes que precisam de uma formação continuada, poderiam ser organizados cursos pela secretaria de educação, a partir de uma sondagem sobre suas dificuldades. No entanto, muitos trabalham em várias escolas e não dispõem de tempo para participar de cursos de formação. A quantidade disponível de intérpretes não dá conta da demanda das escolas que precisam de seus serviços, ocasionando a contratação de pessoas que têm apenas um certificado de curso básico de Libras e que vão adquirir experiência na prática diária em sala de aula, o que é prejudicial aos alunos. Por estarem em processo de construção de sua identidade profissional, são recorrentes atitudes que confundem e geram conflitos de papéis pedagógicos entre professores e intérpretes.

Sobre os papéis do Intérprete em sala, podemos afirmar que a realidade de cada profissional interfere diretamente em suas ações. O ambiente interfere em sua forma de agir em sala, nos demais espaços da escola e também em suas relações com os alunos surdos, com os professores, com os alunos ouvintes, com os familiares dos surdos e com a direção da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Essa dissertação trouxe ao nosso conhecimento as reais possibilidades de atuação do intérprete de Língua de Sinais que atuam em algumas escolas estaduais da cidade de João pessoa. As discussões que subsidiaram esse trabalho foram orientadas pelas políticas inclusivas e legislações que evidenciam a necessidade do profissional ILS para atuar nos espaços educacionais como o decreto 5626 de dezembro de 2005 e a lei 12.319 de setembro de 2010, ancorados nas discussões realizadas por autores que argumentam sobre a presença desse profissional em sala de aula e as conseqüências dessa atuação na escolarização dos surdos.

Para esse trabalho foram apresentadas as entrevistas realizadas com os ILS que abordavam desde as primeiras atuações destes profissionais, sua formação, sua atuação em sala e suas expectativas de um futuro reconhecimento profissional, complementadas de comparações entre os discursos pronunciados e a prática exercida pelos mesmos em sala. As respostas apontaram para uma urgente mudança necessária desde concepções e ações dos ILS em sala, como também a necessidade de um maior envolvimento dos professores com os alunos surdos, pois, os ILS ficam sobrecarregados de atividades que não são suas funções. A formação foi bem destacada e este é um aspecto que merece atenção e intervenção rapidamente. Para atender a demanda necessária nos ambientes escolares urge uma qualificação e formação em serviço, uma vez que a formação deles é precária, realidade presente em todo Brasil.

O confronto realizado entre o que os ILS pronunciam e o que executam na prática, demonstraram que há muitos conflitos em termos de função e responsabilidades pedagógicas entre professores e intérpretes. A ausência freqüente do ILS que deveria estar em sala no momento das aulas, apontam para a necessidade de uma mudança de atitude e de conhecimento do código de ética que deve embasar as posturas destes profissionais. Essas atitudes refletem a falta de formação e conhecimento que complica em muito a situação dos surdos que contam com esse profissional para intermediar a comunicação na sala de aula. A falta de perspectiva de um futuro profissional por parte de alguns dos entrevistados pode ser um indicio de que estão nessa área por falta de oportunidade em outras profissões, ou por acharem que ser intérprete é mais fácil e

supre uma necessidade atual, não compreendendo a complexidade e responsabilidades necessárias nessa profissão.

Muitas questões de ordem ética e responsabilidades profissionais que apresentamos nessa dissertação apontam para uma realidade caótica e longe de se constituir a escola regular, um ambiente inclusivo, como bem divulgado, defendido e celebrado por muitos. A inclusão que está presente nesses contextos pesquisados, a partir de nossas observações, podemos afirmar que se caracteriza pela mera inserção dos sujeitos surdos no ambiente escolar regular, a presença do intérprete não tem garantido o real acesso aos conteúdos trabalhados pelos surdos, o que corrobora com as reflexões e afirmações de autores como Dorziat, Lacerda, Quadros, Sá e Skliar que fazem sérias restrições a presença do ILS na sala de aula, afirmando que este profissional não garante o sucesso da aprendizagem dos alunos surdos e não dão conta de resolver as questões que permeiam o universo educacional no qual os surdos estão inseridos.

Pensar a educação inclusiva com base na presença do ILS sem vislumbrar mudanças efetivas de perspectivas e aplicação de metodologias que considerem a singularidade dos alunos surdos, é um erro sério que dever ser denunciado. As reais experiências educacionais vivenciadas pelos surdos devem ser de conhecimento da sociedade e a presença dos ILS nesse contexto precisa ser revista para que sua presença realmente faça diferença na escolarização dos alunos surdos.

Da mesma forma que para os professores atuarem é exigido uma qualificação profissional, para o ILS este também deve ser requisito. Urge, neste momento histórico, a necessidade de cursos que lhes proporcionem o desenvolvimento de competências necessárias para o desempenho e o exercício profissional. Como citado anteriormente, as universidades, as associações, a secretaria de educação podem especificar que conhecimentos e competências precisam ser desenvolvidos pelos ILS e organizar cursos a partir da determinação destes critérios. Poderíamos partir a princípio, das dificuldades apresentadas pelos ILS que estão descritas nesse trabalho, especificamente para os que atuam na educação.

Dentre as Instituições que podem organizar cursos de formação para os ILS, a Universidade certamente é a que poderia desenvolver essa atividade de forma mais eficiente, pois, ao desenvolver suas atividades voltadas para o Ensino, a pesquisa e a extensão, poderia elaborar a partir dos dados e resultados desta pesquisa, projetos de extensão com o objetivo de mudar a realidade evidenciada pelos profissionais ILS que

atuam na educação, pois, tem autonomia para isso e estaria desenvolvendo seu papel na sociedade, atuando de maneira mais presente nesse segmento de profissionais que atuam na educação.

Urge neste momento tão importante para estes profissionais que sua atividade seja bem compreendida pelos ouvintes e, principalmente pelos surdos que ainda confundem a atuação dos ILS e exigem dos mesmos, ações que não constituem atribuições desta profissão. Tanto os surdos quanto suas famílias, esperam do intérprete muito mais do que este pode dar, depositam uma expectativa muito grande neste profissional e não compreendem que é impossível, o ILS ser um super profissional, capaz de sozinho, resolver todas as expectativas que depositam nele em relação à inclusão educacional dos surdos.

A Secretaria de Educação do Estado aparentemente não possui um projeto de formação continuada destinada aos intérpretes e este é um aspecto a ser reivindicado, pois, os Sistemas Educacionais precisam ser parceiros desse profissional e não continuar com essa reprodução de políticas e legislações onde a discussão teórica existe, todavia, a urgente e necessária prática não acontece.

Por enquanto, os ILS que atuam nas escolas como apresentado neste trabalho, ainda não têm uma formação consistente e adequada para atuarem nas salas de aula, principalmente alguns intérpretes que atuam no ensino médio e não prestaram nem mesmo o Prolibras. Enfatizamos a necessidade de uma política pública de formação dos ILS, pensada e executada especificamente para esses profissionais que atuam nas escolas, em caráter urgente, para que possamos reverter e amenizar os problemas existentes, que são entraves para a eficiente atuação do ILS nas escolas.

Escolas estas, como as aqui pesquisadas, que se dizem inclusivas ou bilíngües e que, na verdade não desenvolvem suas atividades a partir da realidade lingüística dos alunos surdos, nem têm em seu interior profissionais capacitados que possam promover a tão celebrada inclusão e que seja capaz de realizar um planejamento participativo tão necessário e lamentavelmente inexistente como evidenciado nos ambientes pesquisados, precisam de um apoio urgente, uma intervenção que possa pelo menos promover momentos de conversas e discussões sobre as reais atividades desenvolvidas e o que se faz necessário mudar, para que essa inclusão não seja apenas retórica.

A forma de contratação destes profissionais também é um aspecto a ser questionado e evidenciado, pois, ao realizarem a escolha dos profissionais ILS que

atuam na educação, estes deveriam pelo menos serem avaliados em termos de conhecimentos teóricos e práticos como também o nível de fluência em Libras, fato que não ocorre no momento desta contratação. O que ocorreu no último ano foi a entrega dos currículos e uma redação para que descrevessem qual seria a função do ILS na educação inclusiva, não havendo um retorno para os mesmos nem a possibilidade de uma argumentação ou um feedback de sua produção escrita. O que poderia ser realizado como forma de promover primeiros contatos e possibilidades de troca de experiências, possibilitando uma possível formação em curto prazo a partir das informações colhidas nessa sondagem ou avaliação que foi realizada.

Estes profissionais também precisam mudar em muito suas atitudes e assumir essa profissão, estarem mais seguros dela e dos requisitos exigidos para atuar, pois, em muitos momentos observados de suas atuações, suas práticas desmontavam a necessidade desse profissional e foi perceptível muitos aspectos que a partir de agora precisa ser mais bem acompanhado, como por exemplo, as atividades avaliativas que os alunos surdos fazem e a atuação dos ILS nesses momentos.

As reflexões suscitadas neste trabalho não se encerram aqui, principalmente em se tratando especificamente sobre o ILS que atua no Ensino Fundamental II e médio. Principalmente a formação, a política elaborada e a realidade explicitada, entre outros aspectos dessa atuação tão complexa e apaixonante, podem ser mais amplamente desenvolvidas e abrirão possibilidades para futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**. vol. 18, n. 43, Campinas, Dez. 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70 LDA, Março de 2010.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

_____. **Lei n. 10.436**, Regulamenta a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, de 24 de abril de 2002. Brasília: Congresso Nacional, 2002.

_____. **Lei n. 12.310**, Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, de 1 de Setembro de 2010. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

_____. **Lei n. 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei n. 10.098** de 19 de dezembro de 2000. Estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providencias.

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília/Brasil: CORDE, 1994.

_____. Resolução CNE/CEB Nº. 2, de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez. SEESP-SEED-MEC, Brasília, 2007.

CARVALHO, A. P. P.; LEVY, C. C. A. C. A História dos Surdos contada por ouvintes. In: LEVY, C.C.A.C.; SIMONETTI, P. **O surdo em si maior**. São Paulo: Roca, 1999.

DORZIAT, A. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Bilingüismo e Surdez: Para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, C. **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 27- 40

FERREIRA BRITO, L. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1995.

FERNANDES, E. A Função do Intérprete na Escolarização dos Surdos. In. Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. **Anais do II Congresso Internacional do INES**, Rio de Janeiro, Setembro de 2003.

_____. **Surdez e bilingüismo**: leitura do mundo e mundo da leitura. Rio de Janeiro: INES, 1998.

FOUCAULT, M. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KULLOK, M. B. G; MERCADO, L. P. **Formação de Professores: Políticas e Profissionalização**. Maceió, EDUFAL, 2004.

LACERDA, C. B. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

_____. 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. e TESKE, O. (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128.

_____. O Intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes. In 23 Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação: Caxambu, 2000.

_____. A escola inclusiva para surdos: A Situação Singular do Intérprete de Língua de Sinais. In 27 Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação: Caxambu, 2004.

_____. A Intérprete de Língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: Focalizando sua atuação na educação Infantil. In: **Espaço: Informativo Técnico - Científico do INES** n°. 28 (jul./dez) Rio de Janeiro, INES, 2007.

LEITE, E. M.C. **Os Papéis do Interpretre de Libras na Sala de Aula Inclusiva**. Coleção Cultura e Diversidade. Editora Arara Azul, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 9ª reimpressão, 2005.

MACHADO, P. C. **A Política Educacional de Integração/Inclusão: Um olhar do Egresso Surdo**. Florianópolis: Ed. Da UFSC. 2008.

MINAYO, M C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed., São Paulo: Hucitex, 1998.

MOREIRA, H. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, E. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

PERLIN, G. A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, junho de 2006.

PERLIN, G; e QUADROS, R. M. de. Educação de Surdos em Escola Inclusiva? In. Espaço: Informativo Técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, vol. 7 p. 35-40, 1997.

QUADROS, R. M. **A Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. **Exame Prolibras**. Florianópolis, 2009.

QUADROS, R. M. de; e SANTOS, S. A. O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais no Brasil: Ontem, Hoje e Amanhã. In II Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, Florianópolis, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, A. S. **Entre a Visibilidade da Tradução da Língua de Sinais e a Invisibilidade da Tarefa do Intérprete**. Coleção Cultura e Diversidade. Editora Arara Azul, 2008.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTOS, S. A. dos. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: Um estudo sobre as Identidades**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR C. (Org). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 4. ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. p.75-107

_____. **Atualidade de Educação Bilíngüe para Surdos**. vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999a.

_____. **Atualidade de Educação Bilíngüe para Surdos**. vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999b.

_____. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade para educação bilíngüe para surdos**. 2 ed., v. 2, Porto Alegre: Mediação, 1999c. p. 7-14

SKLIAR, C.; LARROSA, J. **Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica 2001.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WRIGLEY, O. **The Politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ANEXO I

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

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.

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O

ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e

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

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no Ensino Fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

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

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

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com

deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005

ANEXO II

LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010**DOU 02.09.2010**

Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Art. 3º (VETADO)

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Art. 8º (VETADO)

Art. 9º (VETADO)

Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de setembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto

Fernando Haddad Carlos Lupi

Paulo de Tarso Vanucchi

ANEXO III

Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010

Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

MENSAGEM Nº 532, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 325, de 2009 (nº 4.673/04 na Câmara dos Deputados), que "Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS".

Ouvidos, os Ministérios da Justiça e do Trabalho e Emprego manifestaram-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

Arts. 3º e 8º

"Art. 3º É requisito para o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete a habilitação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. Poderão ainda exercer a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa:

- I - profissional de nível médio, com a formação descrita no art. 4º, desde que obtida até 22 de dezembro de 2015;
- II - profissional que tenha obtido a certificação de proficiência prevista no art. 5º desta Lei."

"Art. 8º Norma específica estabelecerá a criação de Conselho Federal e Conselhos Regionais que cuidarão da aplicação da regulamentação da profissão, em especial da fiscalização do exercício profissional."

Razões dos vetos

"O projeto dispõe sobre o exercício da profissão do tradutor e intérprete de libras, considerando as necessidades da comunidade surda e os possíveis danos decorrentes da falta de regulamentação. Não obstante, ao impor a habilitação em curso superior específico e a criação de conselhos profissionais, os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais de outras

áreas, devidamente formados nos termos do art. 4º da proposta, violando o art. 5º, inciso XIII da Constituição Federal."

Art. 9º

"Art. 9º Ficam convalidados todos os efeitos jurídicos da regulamentação profissional disciplinados pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005."

Razão do veto

"O Decreto nº 5.626, de 2005, não trata de 'regulamentação profissional', limitando-se a regulamentar a Lei nº 10.436, de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 2000, que estabelece a obrigação de o poder público cuidar da formação de intérpretes de Língua de Sinais."

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 02/09/2010 , Página 43 (Veto)
- Fonte: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-veto-129310-pl.html>

APENDICE

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Perfil

- 1- Qual seu nome?
- 2- Idade?
- 3- Há quanto tempo atua como interprete educacional?
- 4- em que serie você está atuando neste ano?
- 5- Como foi feita a sua contratação?
- 6- Possui curso na área de educação inclusiva e/ou surdez? Quais? Duração?
- 7- Qual a sua escolaridade?
- 8- Há quanto tempo trabalha nesta instituição?
- 9- Porque se tornou interprete? conte sua trajetória.
- 10- Tem contato com surdos em outros locais além do escolar? Quais?
- 11- Participou de algum evento em prol dos surdos?

Atuação do interprete educacional

- 1- Qual a sua visão sobre a educação?
- 2- Qual a importância do interprete em sala de aula?
- 3- Recebe algum apoio em formação continuada para a sua atuação como interprete educacional? qual? Duração?
- 4- Participa do planejamento das aulas junto aos professores com os quais trabalha? como acontece?
- 5- Acha importante participar do planejamento? Porque?
- 6- Há algum contato com os professores antes das aulas? Como acontece?
- 7- Como vê a inclusão de surdos?
- 8- Fale sobre sua experiência com surdos em sala de aula.
- 9- Tem conhecimento acerca da educação dos surdos? aspectos históricos, metodologias, teóricos?
- 10- Como é sua interação com os alunos surdos e com os professores?
- 11- Existe dificuldades na sala de aula para realizar seu trabalho? Se existe como faz para superá-las?
- 12- Você conhece as leis que tratam especificamente sobre a inclusão e também sobre a educação dos surdos?
- 13- Como o interprete deve se preparar para atuar na educação?
- 14- O que é necessário para se tornar interprete?
- 15- Em termos de perspectivas de um futuro profissional, como vê sua prática e seu futuro profissional? Pretende continuar atuando?
- 16- O que considera fundamental para a valorização profissional do interprete?
- 17- Faz alguma atividade na escola que não é sua função especificamente em relação as atividades desenvolvidas em sala de aula?