



**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE  
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO MÉDIO**

**LAURA JANE MESSIAS BELÉM**

**Piracicaba-SP**  
**2010**

# **A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO MÉDIO**

**LAURA JANE MESSIAS BELÉM**

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da UNIMEP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Piracicaba-SP  
2010

## **BANCA EXAMINADORA**

Profª Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (Orientadora)

Profª Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi (USP-RP)

Profª Dra. Maria Nazaré da Cruz (UNIMEP)

## DEDICATÓRIA

Aos colegas de profissão, professoras do município do Rio de Janeiro e intérpretes de LIBRAS, para fazê-los acreditarem que tudo é possível.

*“A fé é um modo de já possuir o que ainda se espera, a convicção acerca de realidades que não se veem”. (Hb 11, 1-2)*

## AGRADECIMENTOS

**Deus**, sobretudo e sobremaneira, pelos dons e talentos concedidos, pelas pessoas que colocou em meu caminho possibilitando assim, que eu crescesse. Esse, o meu **Outro**, presente na motivação jamais de todo explicitada ou explicada, determinadas à revelia das escolhas por mim deliberadas e realizadas, nas questões que me tocaram e as quais me fizeram interessar em pensar, estimulando o meu fazer.

A meus pais, **Dirce** e **Amaury**, seres especiais de quem me orgulho, me emociono e me faz ser feliz.

Aos **Rogérios**, pai e filho, pela inspiração, pelo amor.

Ao **Eduardo**, que chegou num tempo de luta e combate, marcando um momento importante de minha vida como mulher, filha, mãe e ... avó.

A minha avó **Laura** de quem herdei o nome e creio sua força e determinação, que foi para o céu retirando-se de minha vida e, tenho certeza, vela por mim. Saudades...

A minha amiga **Mônica Astuto**, responsável primeira no meu ingresso à UNIMEP, acreditando desde o início que podíamos e que só uma verdadeira amizade justifica tanta caridade e solidariedade. Minha eterna gratidão.

Aos professores e mestres que contribuíram para que o meu trabalho se realizasse, co-autores de um projeto científico de um tema tão instigador e de caráter tão próprio. Toda minha estima e respeito.

A minha orientadora, **Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda**, que com paciência e sabedoria soube conduzir meus sonhos delirantes e excessivamente entusiásticos, por um caminho de construção de um ideal alicerçado num forte fundamento - alimento no meu preparo intelectual. Espero nunca decepcioná-la.

Um agradecimento especial a Dra. **Ana Cláudia Balieiro Lodi** por plantar a semente do conhecer profundo e por ter-me apresentado a Bakhtin, o mestre do enunciado, da dialogia e dos gêneros discursivos.

A Dra. **Maria Nazaré da Cruz**, por sua disponibilidade e por emprestar seu olhar ajudando-me a enxergar melhor e assim, achar o foco.

Ao universo surdo, minha base familiar, fonte de minha formação lingüística que serviram de amálgama a profissional que sou.

Aos profissionais intérpretes que fizeram parte dessa aventura, que pela virtude da compreensão da importância da pesquisa para um grupo social emergente, tornou viável a reflexão, a partilha, a solidariedade. Contem sempre comigo.

Aos colegas que conheci durante o período de estudo, que com certeza deixaram suas marcas em minha pessoa. Gentes de toda parte do Brasil e fora deste país também, que com suas culturas, sentimentos, carinhos dispensados, contribuíram direta e indiretamente na confecção dessa dissertação.

Às secretárias do PPGE, pelo profissionalismo e esmero na resolução de problemas surgidos, que nas pessoas de **Angelise e Elaine**, foram fundamentais para que eu não desistisse. Obrigada pelas palavras carinhosas e nunca esquecidas.

A FAETEC, na pessoa da vice-presidente educacional Prof<sup>a</sup>. **Maria Cristina Lacerda** e da diretora **Ana Cristina de Carvalho**, e toda equipe da Divisão de Inclusão/NEAPI, aos professores, coordenadores e alunos das unidades escolares que possibilitaram o acesso às informações necessárias para um bom desempenho da pesquisa de Mestrado. Meu profundo agradecimento e apreço.

A VILLArt's Studio Libras, na pessoa de **Fausto Villanova**, pelo profissionalismo, pelas dicas de filmagem e, de **Luiza**, sua esposa, pela acolhida e carinho durante as edições de vídeo e filmagem.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro pela licença concedida.

Ao CAPES, pelo apoio financeiro ao projeto de pesquisa.

## RESUMO

O trabalho do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) que atua no espaço educacional tem sido alvo de várias indagações sobre como ele se configura, sua necessidade, e modos de sua participação nas instituições de ensino. A polêmica central reside em questionar se ele deve atuar apenas como intérprete (versando de uma língua para outra) ou se sua atuação também abrange ações de caráter educativo. Estas questões permanecem e merecem ser mais bem investigadas. O ensino médio tem sido um espaço educacional pouco estudado, e a ação do intérprete de Libras neste contexto, ainda menos discutida. O grande número de professores e disciplinas, e seu caráter de formação geral e profissionalizante o caracterizam como um ambiente singular, que merece ser pesquisado, especialmente quando estão presentes jovens surdos usuários de Libras que precisam ter acesso a temáticas específicas em diferentes áreas técnicas. Além disso, é frequente que jovens surdos cheguem a essa fase do ensino sem domínio suficiente dos conteúdos que a antecedem, e sem domínio amplo da língua de sinais. Assim, o objetivo deste estudo é melhor conhecer aspectos da atuação do intérprete de Libras que trabalham no Ensino Médio, considerando depoimentos destes intérpretes sobre seu ofício. Para a realização do estudo optou-se por filmar, durante o processo de trabalho, o intérprete atuando. Desta primeira filmagem foram selecionados trechos editados para serem apresentados a cada um dos intérpretes para que pudessem comentar sobre sua atuação. A situação de cada um dos intérpretes assistindo sua própria atuação e comentando-a foi filmada e é sobre este material que foi conduzida a análise dos dados, em quatro eixos referentes ao trabalho desempenhado: as relações e trocas ocorridas no convívio entre intérprete educacional e professores, como se constitui ou se realiza no espaço de conhecimento; a postura ideal, uma vez que o corpo fala; as angústias sentidas e desencadeadas diante do seu trabalho, se um mediador ou um “professor” e o papel que o intérprete de LIBRAS desempenha no cenário educacional, na ótica do próprio profissional. As diferenças e semelhanças diante das especificidades e situações que ocorrem dentro de uma sala de aula puderam ser observadas em duas escolas de ensino médio e tecnológico do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa permitiu realizar uma reflexão sobre as estratégias e escolhas realizadas pelos intérpretes educacionais, em seu agir junto aos alunos e aos professores sob um (in)tenso jogo de poder do *quem sabe mais sobre quem sabe menos*, marcados pela coexistência de duas línguas de modalidades distintas, num ambiente educacional.

**Palavras-chave:** Intérprete educacional, ensino médio, Língua Brasileira de Sinais, autoconfrontação simples adaptada

## ABSTRACT

The work of Brazilian Sign Language interpreters (LIBRAS) in the educational setting has been the object of several investigations about what their profile is, their necessity and ways of participation in educational institutions. The central controversy is questioning whether they must act only as interpreters (translating from a language to another) or as both interpreters and professionals who help teaching deaf people. These questions remain and deserve better research. Secondary education has not been much studied, and the action of LIBRAS interpreters in this context is even less discussed. The great number of teachers and disciplines, and its character of general and professional education characterize it as a singular environment which deserves to be investigated, especially when there are young deaf persons using LIBRAS who need to have access to specific themes in different technical areas. In addition, it is common that deaf young people reach this phase of learning without sufficient knowledge of the contents that precede it, and without a good command of LIBRAS. So, the aim of this study is to better understand aspects of LIBRAS interpreters work in Secondary education, considering testimonies of these interpreters about their profession. We have video recorded in video interpreters during their work process. From these first video recordings, passages were selected to be presented to each interpreter so that they could comment on his acting. The situation in which each interpreter assisted their own work and commenting on videos was also recorded and it this was the material used for data analysis, according to four axes referring to the work done: relationships and interchanges in contacts between educational interpreter and teachers, the ways they happen in the knowledge space; the ideal posture, based on the idea that the body speaks; anxieties felt and unleashed before the work, the role of mediator or "teachers" and the role LIBRAS interpreters have in the educational setting as seen by the professional themselves. The differences and similarities before the specificities and situations that take place inside a classroom were observed in two schools of secondary and technological education in State Rio de Janeiro. The research allowed to carry out a reflection on the strategies and choices used by educational interpreters in their work with students and teachers under a (in)tense exercise of power from *those who know more against those who know less*, marked by the coexistence of two languages of different modalities in an educational setting.

**Keywords:** Educational interpreter, secondary education, Brazilian Sign Language, adapted simple selfconfrontation



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
O início de quase tudo	12
<b>1. O Intérprete de LIBRAS</b>	<b>16</b>
1.1. O intérprete de LIBRAS e o intérprete educacional: mediadores da construção de sentidos	17
1.2. O trabalho desempenhado pelo intérprete de LIBRAS: conhecendo um pouco mais esse profissional	28
<b>2. O Ensino Médio</b>	<b>37</b>
2.1. O Ensino Médio	38
2.3. O Ensino Médio Profissional	46
2.4. O Ensino Médio Integrado	49
2.5. O aluno surdo no Ensino Médio	51
<b>3. Procedimentos Metodológicos</b>	<b>58</b>
3.1. Buscando uma metodologia: um grande desafio	59
3.2. Cenários e possibilidades para o trabalho do intérprete educacional – as escolas estaduais e tecnológicas	61
3.3. Os personagens e sujeitos partícipes na pesquisa	61
3.4. A metodologia da autoconfrontação	67
3.5. O passo a passo do périplo: entre a metodologia original e a metodologia produzida	68
<b>4. Análise</b>	<b>73</b>
4.1. Diálogos sobre as atividades analisadas: apanhados da pesquisa	74
4.1.1. O intérprete educacional e as dificuldades surgidas para sua atuação	75
4.1.2. A postura ideal: o corpo fala	90
4.1.3. Das angústias e dilemas vivenciados	100
4.1.4. Eu não sou professor, meu papel é interpretar	107
4.2. A experiência de falar e se ver no trabalho	114
<b>5. Considerações Finais</b>	<b>116</b>
O olhar do intérprete educacional sobre o próprio trabalho	117
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>132</b>
Anexo 1	133
Anexo 2	139

## **INTRODUÇÃO**

## O início de quase tudo

*“Minha consciência está sempre ativa, perpassa de modo contínuo todas as vivências por elas serem minhas e ela nunca abandona nada, re-animando [...], é nisso que reside a responsabilidade que me cabe, a fidelidade que provo em mim mesmo em meu futuro, em meu escopo”.* (Bakhtin, 1992, p.139)



As escolhas que fazemos ao longo de nossas vidas, interferem e muito, no nosso desempenho frente às decisões que tomamos, sejam em relação a nossa vida pessoal como na vida profissional. Ser nascida de pais surdos, conviver com pessoas surdas, nas suas mais diversas identidades<sup>1</sup>, possivelmente pode ter influenciado na escolha em ser intérprete de LIBRAS<sup>2</sup>, ou não. Sendo a filha mais velha de seis irmãos, acolhi essa responsabilidade iniciando minhas incursões ao trabalho e ao mundo adulto, que me confrontaram com as mais diversas situações como: as reuniões da escola; as idas a médicos e dentistas; presença em assembléias de sindicato ou em discussões referentes a trabalho; nas transações comerciais em que se tinha que discutir preço, desconto, financiamento, e noutras diferentes situações do dia a dia.

---

<sup>1</sup> Meus pais são gaúchos, e eu sou carioca assim como meus irmãos. Convivi, na minha infância e adolescência e agora, na fase mais que adulta, com surdos que usam sinais de toda parte do Brasil, mas constituí-me na língua que meus pais usavam em casa mais a que fui aprendendo, com os surdos e ouvintes do Rio de Janeiro. Segundo Perlin (2004) as identidades surdas são construídas dentro do que é reconhecido como representações possíveis de cultura surda, que vem a ser o jeito do surdo ser e entender o mundo, ajustados às suas percepções visuais e que vão moldando-se de acordo com o grau de maior ou menor receptividade cultural que o sujeito surdo assume para si.

<sup>2</sup> Língua Brasileira de Sinais – modalidade de língua visuo-espacial, símbolo por excelência da surdez (FERREIRA-BRITO, 1995), cuja lei 10.436/2002, regulamentada pelo decreto-lei 5.626/2005, reconhece e assegura como a língua das comunidades surdas dentre outras atribuições.

Tais ações levaram às pessoas a acreditarem que certamente quando eu crescesse, seria ou professora ou assistente social, porque diziam que eu “falava muito”. O falar nesse contexto tanto podia ser na forma verbal (por meio da oralidade) como na não verbal (por meio da língua de sinais), que de acordo com Bakhtin (1992, p.314) *é uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua)*. O interessante é que não me pensavam, como uma intérprete de LIBRAS, nem mesmo eu, e que apesar de ter me formado no antigo curso normal, o que me habilitava a ser professora no ensino fundamental, nas séries iniciais, fui buscar outras profissões, exceto as da área da educação.

No trilhar outras ocupações, em algum momento, minha consciência deve ter me chamado à responsabilidade, o que resultou na (re)descoberta de minha vocação, de interpretar e não por acaso isso se deu num espaço escolar<sup>3</sup>. Talvez aí já estivesse assinalado o que Martins (2004, p.191) diz ser *a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa, que vem a ser com o meu outro, a pessoa surda*. Essa é apenas uma das passagens de minha experiência profissional com a história dos surdos no espaço educacional, que me levou a assumir minha porção de educadora e aprofundar meus conhecimentos, que resultaram em trabalhos com crianças e jovens surdas, em projetos e programas bilíngües nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

Nesse presente trabalho, espero contribuir para um olhar que permita uma reflexão sobre a função desempenhada pelo intérprete educacional, atividade no passado de cunho altruísta e hoje, assumindo um outro posicionamento, outra representatividade. Conhecer melhor o agir desse profissional, a partir do seu próprio olhar, no seu “se ver” atuando, poderá permitir compreender e discutir o papel desse profissional, no cenário de educação na perspectiva inclusiva. Assim, sob os pressupostos histórico-culturais, de Bakhtin e Vygotsky e pelo viés de uma

---

<sup>3</sup> A primeira experiência profissional que tive como intérprete de LIBRAS foi num curso preparatório para o vestibular, em que havia uma turma só de alunos surdos. Foi um reencontro com a língua de sinais, com a interpretação, com os jovens surdos, numa outra fase de minha vida e de muitas outras descobertas, o que me levou a querer trabalhar com pessoas surdas na área da educação. Trabalhei sob contrato, o que era muito novo e recente na área do ensino privado. Isso ocorreu em meados dos anos de 1998.

metodologia baseada na autoconfrontação<sup>4</sup>, do trabalhador com o seu trabalho, no caso, o intérprete educacional refletindo e dialogando sobre as mediações e inferências de sua atuação no âmbito do ensino médio, é que foram pautadas as análises e reflexões destas vivências e práticas. O intérprete educacional diante do processo de desenvolvimento intelectual e social do aluno surdo, nas suas interfaces escolares, principalmente quando muitos, não dominam ou não possuem língua de sinais.

As divergências se tornam mais marcantes quando esse jovem, surdo, se encontra no espaço escolar, de ensino médio, cuja função social é de um ensino integrado numa perspectiva introdutória aos eixos estruturantes como: trabalho e tecnologia, formação cultural e específica, além da formação humana, no sentido sócio-político. Observar o intérprete educacional de LIBRAS nesse cenário e contexto torna possível entrever o quanto a sua presença interfere na promoção da acessibilidade da pessoa surda, por meio do ofício de interpretar e traduzir o que é ensinado, tendo a língua de sinais como produto de um trabalho, buscando nele mesmo, respostas de como ele se vê, nessa função. O método e resultados dessa pesquisa foram organizados em cinco capítulos.

O primeiro capítulo vem mostrar as diferenças e semelhanças entre o intérprete geral e o intérprete educacional, destacando a inserção desse profissional ante ao sistema educacional inclusivo, proposto nas escolas de ensino médio, e as problemáticas advindas nesse contexto de trabalho. No segundo capítulo expõe-se um pouco da história do ensino médio, as contradições nos demasiados papéis assumidos por esta instância de ensino, as estatísticas dando conta de como se encontram os alunos no ensino básico, as políticas de educação especial para a educação e inclusão da pessoa surda no ensino médio. O terceiro capítulo aborda sobre os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, a coleta de dados baseada numa proposta inovadora, em que os sujeitos da pesquisa se veem diante de suas práticas de trabalho, se autoconfrontando e sendo partícipes nas análises, cujas transcrições realizadas as subsidiaram. No quarto capítulo, algumas análises dos apanhados da pesquisa, dos diálogos surgidos durante as autoconfrontações. E, por último, algumas considerações sobre os depoimentos dos

---

<sup>4</sup> Procedimento de investigação que será mais bem explicado adiante.

intérpretes educacionais, acerca de suas formações, como vem ocorrendo essa formação nos dias de hoje e as conseqüências do não investimento numa educação bilíngue na atuação desse profissional no ensino médio, assim como no desdobramento dessa ação refletindo-se nos alunos surdos frente ao mercado de trabalho. Fechando esse ciclo, fica a expectativa de que as reflexões aqui colocadas possam contribuir para uma compreensão maior das questões envolvendo não só o trabalho, mas nas transformações nesse trabalho pelo próprio intérprete educacional.

## **1. O Intérprete de LIBRAS**

## 1.1. O intérprete de LIBRAS e o intérprete educacional: mediadores da construção de sentidos

*O indivíduo psicológico é uma criação particularmente social. Nós nos inventamos graças à sociedade que nos fez e que pode igualmente nos desfazer (JANET apud GOES, 2000, p.118).*

Segundo Quadros (2004, p.27) *o intérprete de LIBRAS é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. A autora legitima o ato de interpretar como uma ação cognitiva-linguística, em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes; de tal forma que o intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação.*

É uma pessoa cuja imagem encontra-se presente em diversas situações de ordem social, seja figurando junto aos púlpitos das igrejas; nos cantinhos das telas de televisão, principalmente em época de campanhas eleitorais, tornando-se figura cada vez mais familiar às pessoas da sociedade em geral. Aqueles que atuam como intérpretes, muitas vezes, representam-se a si mesmos, e são representados pelos outros em sua comunidade atravessados pelo olhar do senso comum – aquele que versa de uma língua para outra - olhar este, que perdura por longo tempo, principalmente porque sua existência como profissional só se tornou visível, graças às transformações que vêm afetando o mundo do trabalho nos últimos tempos.

A necessidade desse profissional está atrelada à condição e possibilidade do surdo expressar sua vontade em juízo, no qual precise se comunicar com ouvintes, assim como tenha atendido seus direitos de cidadão. *Ao atribuir sentidos ao que é dito pelo outro, de uma língua para outra, pode se favorecer ou não autonomia e cidadania, e estes aspectos precisam ser observados na formação deste profissional (GURGEL, 2010, p. 45), pois Bakhtin afirma que o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto (BAKHTIN, 1992, p.106).* O intérprete de LIBRAS deve considerar as tantas significações e contextos possíveis resultantes dos/nos enunciados como um determinante para um bom desempenho.



Sentidos esses que podem ser referentes a assuntos administrativos, no apoio à acessibilidade aos serviços em repartições públicas ou privadas; em depoimentos policiais; nos espaços escolares e de aprendizagem, instituições que promovem atividades didático-pedagógicas e culturais; nos concursos públicos, na área da saúde ou de quaisquer outras atividades, de natureza social, educacional, cultural ou política. De acordo com o DNIF – Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Instrução do Surdo), o intérprete ao assumir a posição de sinalizante ou de falante, transmite os pensamentos, as palavras e emoções daqueles a quem interpretam, servindo de elo entre as duas modalidades de línguas e de comunicação.

O intérprete de língua brasileira de sinais é aquele, portanto, que domina a língua de sinais e a língua portuguesa (de modalidade oral ou escrita) cuja qualificação para atuar deve abranger: *domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação* (QUADROS, 2004, p.28). Dentro dessa perspectiva residem às muitas controvérsias referentes ao trabalho desempenhado por esse profissional, uma das quais diz respeito ao foco dessa pesquisa, o intérprete que atua nas escolas ou espaços educacionais e que, doravante será referenciado como intérprete educacional<sup>5</sup>.

Faz-se importante salientar a diferença existente entre o profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação, em sala de aula, que se encontra, sobretudo, no envolvimento que esse profissional terá de diferentes formas, com as práticas educacionais que irão incidir nos modos peculiares de sua atuação (LACERDA, 2009). Neste rasto, o crescimento profissional do sujeito Intérprete de LIBRAS, no caso, intérprete educacional, vem sendo pontuado no que se define ao reconhecimento para além da *pessoa que trabalha com pessoas surdas*, e daquele que possui o conhecimento da língua de sinais em decorrência apenas do convívio com essas pessoas surdas. *No confronto dessa discussão,*

---

<sup>5</sup> O intérprete educacional é aquele que atua como profissional na área da educação (QUADROS, 2004, p.60-61) e segundo Lacerda (2002) não assume apenas a função de intérprete. No Rio de Janeiro só o encontramos oficialmente atuando nas escolas de ensino médio e algumas instituições de nível superior sob regimes diferenciados de contratação. Recentemente houve por parte da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, contratação dos primeiros profissionais que irão atuar junto a alunos incluídos no ensino fundamental, principalmente os que se encontram nos períodos do 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série, do segundo segmento do ensino fundamental).

*surgem diferentes posições ideológicas sobre o papel da língua e da linguagem do surdo diante da sociedade e dos diversos modos de nela se inserir e participar* (LACERDA e SILVA, 2006, p.118).

No passado, o ato de interpretar iniciou-se por meio de trabalhos voluntários, generosidade, presença de familiares e/ou amigos e vizinhos, que sem dúvida, ajudaram no surgimento de intérpretes profissionais, a cada geração. Nos tempos atuais, o intérprete ganhou maior notoriedade e tem sido exigido dele também saber linguístico, que inicialmente é proveniente e fundamenta-se no empirismo que exige cada vez maior saber específico. As práticas nas quais estão envolvidos os intérpretes na atualidade têm se ampliado em oportunidades e complexidade, demandando deles certo grau de especialidade, implicando assim na busca pelo aprofundamento e pela formação acadêmica (GURGEL, 2010). As questões acerca do papel do intérprete educacional, do seu agir, indicam que é preciso intensificar os estudos nesse sentido, na reflexão de um melhor aproveitamento desse profissional no espaço escolar (LACERDA, 2006) junto ao alunado surdo.

O intérprete educacional quando chega à sala de aula para trabalhar, depara-se com essa problemática advinda do senso comum, a respeito de como deve ser seu desempenho e, geralmente fica dividido em atender ao aluno, ou em acompanhar o ritmo imposto pelo professor ou pela escola. Tenta dialogar com as partes envolvidas neste contexto educacional e muitas vezes se sente frustrado, pois não se sente “ouvido” ou, vivendo uma sensação de “derrota” quando o aluno não se sai bem diante das demandas acadêmicas. No entendimento geral, o perfil desse profissional está vinculado somente no versar da língua portuguesa para a língua de sinais os conteúdos programáticos, dados pelos professores, além de versar da língua de sinais para a língua portuguesa, todas as informações obtidas e/ou pleiteadas pelo aluno surdo aos seus professores e/ou colegas. Neste sentido, é conferido ao intérprete, quase que exclusivamente, a responsabilidade do uso da LIBRAS no espaço escolar. Mas o espaço escolar envolve a construção de conhecimentos e com isso emergem outras questões que não se circunscrevem somente a área da ‘comunicação/transmissão de mensagens’ entre os interlocutores que perpassam o desempenho desse profissional.

Para um aprofundamento desta discussão é preciso ressaltar aspectos que concorrem com o fazer dos intérpretes. Um primeiro aspecto é que nem sempre os alunos surdos têm domínio amplo da LIBRAS. A maioria deles é oriunda de famílias ouvintes tendo conseqüentemente um contato tardio com a língua de sinais. Outro aspecto relevante é que a maioria deles passou por escolarização anterior sem experiências numa abordagem bilíngue de ensino, e sem experiências com intérpretes de LIBRAS. Assim a chegada destes alunos a cena educacional confronta-se com a presença de um intérprete sem que muitos conhecimentos acadêmicos anteriores estejam construídos, sem compreender bem a língua de sinais usada pelo intérprete, e sem saber como relacionar-se com esse profissional.

Deste modo, o intérprete educacional busca alcançar os enunciados circulantes em sala de aula e versá-los para LIBRAS, mas estes conteúdos, por vezes, são pouco acessíveis tanto para os alunos surdos, pelas mesmas razões já mencionadas, como para os intérpretes que não necessariamente têm formação acadêmica para uma compreensão adequada dos mesmos. Verifica-se que uma grande parte dos alunos surdos, jovens, que chegam ao ensino médio, ainda não possui domínio em uma ou ambas as línguas (de sinais e a portuguesa). É uma situação que atravessa o sítio do entendimento e da significação, ocorridas durante o processo ensino-aprendizagem.

Para Bakhtin (1992) o ato da fala, a enunciação, engloba uma categoria geral da expressão, de nível superior, que comporta conteúdo para si (interior) e para outros (de objetivação exterior, que também pode ser para si mesmo). De maneira simples, define a interação verbal como *tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores* (p.111).

*Através da palavra, defino-me em relação ao outro, Isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor* (BAKHTIN, 1992, p. 113).

O intérprete educacional ao passar os conteúdos enunciados pelos professores em sala de aula deve considerar as várias possibilidades de significação e os vários contextos existentes em que está imerso – quando confere sentido à palavra, pois ao procurar enunciados semelhantes ao que está sendo dito (seja em língua portuguesa como na língua de sinais) ele não pode cair na armadilha de pensar palavras isoladas, correndo o risco de situar-se fora do contexto no qual a enunciação se dá. Ele precisa buscar modos de dizer fiéis aos sentidos pretendidos para exercer bem sua função. Trata-se de uma espécie de recorte realizado por ele, do que ele conhece e domina, o que influenciará na linguagem produzida por ele, assim como refletirá, no seu desempenho como profissional.

Na concepção vygotskyana é atribuída à linguagem, a função reguladora das ações, além de propiciar a conduta intencional humana (GÓES, 2000). Pelas relações do indivíduo com os outros, palavra e interação verbal exercem um papel fundamental no processo de individuação. Ambas possuem *o poder de regular e de conferir um caráter mediador à relação entre pessoas* (GÓES, 2000, p.121). Segundo a autora, para Vygotsky *a noção de indivíduo não pode estar ligada à de uma personalidade com características estáveis ou uniformes, que desempenha um 'papel fixo'*. Lacerda (2009, p.13) com base neste mesmo autor afirma que *é pela linguagem e na linguagem que se podem construir conhecimentos e língua, como sistema de signos, que permite a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura.*

A língua portuguesa, para o aluno surdo, é construída num processo similar de quem está aprendendo uma língua estrangeira. Contudo, sua língua de base, a língua de sinais, muitas vezes está sendo adquirida simultaneamente, como já foi visto anteriormente em que muitos, não são proficientes nessa modalidade linguística. Por não dominarem nem uma língua nem outra, eles ficam à margem dos conteúdos passados pelos professores, só tendo acesso às informações, pelo viés do intérprete, quando este é providenciado e quando a língua de sinais utilizada é acessível à eles. A linguagem é essencial para a construção do conhecimento, e somente dominando a língua de sinais é que o aluno surdo poderá significar e compreender os conteúdos que o intérprete passa. A presença mediadora desse agente da comunicação é que possibilitará a construção dos sentidos.

Além disso, o espaço da sala de aula, que se configura como um lugar social importante é marcado por relações entre o professor e o intérprete, ora entre o professor e aluno surdo, do intérprete e o aluno surdo, do aluno surdo e seus colegas, dos colegas com o intérprete, em momentos individuais e/ou coletivos com a LIBRAS e a língua portuguesa presentes e com os sentidos sendo constantemente negociados.

Sob esta ótica de promoção, da intermediação entre duas línguas distintas, de duas manifestações culturais diferentes, o próprio intérprete vem entrelaçando o seu *personalizar*, procurando dar um caráter pessoal ao seu trabalho. Ele também está se construindo nas duas línguas, na língua portuguesa onde busca pelo academicismo por uma formação para se municiar e dar conta das especificidades a qual estão submetidos, e na língua de sinais, cuja criação de novos sinais vem se fazendo necessária, pois novos termos surgem durante o seu trabalho e o intérprete também participa ativamente nesse processo, vivendo a realidade na qual os surdos, seu “outro”, estão se constituindo em cidadania e desenhando seu futuro. *O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social* (BAKHTIN, 1992, p.114).

Cada intérprete é perpassado por suas significações e pelo processo próprio de construir os conceitos, marcando assim seus modos de interpretar. No âmbito do ensino médio (lugar onde se situa a pesquisa), existe ainda, a particularidade de abranger a formação geral e profissional, etapa final da educação básica, conforme a Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de nº. 9.394/96. Isso exigirá do intérprete, que tenha uma formação específica ou um mínimo de conhecimento geral, para a mediação de informações de níveis e teores técnicos. A habilidade no desempenho da profissão não deve ser configurada apenas pela fluência ou até mesmo, na proficiência na língua de sinais, é preciso conhecer bem sobre aquilo que se interpreta para que as escolhas lexicais sejam as mais adequadas possíveis e que na língua meta, os conteúdos sejam apresentados de modo a fazer sentido para os interlocutores, é nesta esfera complexa, que atua o intérprete educacional.

Lacerda (2009, p.32) diz ser *necessário saber usar a língua de sinais e a língua portuguesa nos diferentes contextos e com diferentes interlocutores para fazer ponte entre elas, além de dominar técnicas de interpretação*, pois se tratam de línguas de modalidades diferentes, uma, viso-gestual (LIBRAS) e outra auditivo-oral (Português) e que necessitam ser negociadas. Tais processos são bastante complexos e muitas vezes os significados pretendidos são construídos no momento em que as duas línguas se entrecruzam.

Certos dinamismos impostos às disciplinas, ou metodologias adotadas pelos professores, colocam o intérprete, muitas vezes, numa situação em que este não consegue acompanhar simultaneamente a fala do professor, ou por conta da rapidez com que são passados os conceitos aos alunos, ou pela complexidade dos conteúdos, havendo a necessidade de negociar os conceitos, (re)significá-los, contextualizá-los, e aliados à inexperiência por parte do aluno com a língua de sinais, levam o profissional a lançar mãos de outros recursos para desempenhar o seu trabalho. Nem sempre são atingidos os objetivos que o intérprete se propõe a realizar, que são, conduzir por meio da interpretação, a aula ministrada.

Muitas vezes a contratação de intérpretes baseia-se no entendimento que se tem da língua de sinais *como um caminho de solução para as estratégias de ensino-aprendizagem [...] como meio para se chegar 'à língua da maioria, a língua portuguesa'* (FERNANDES, 2005, p.24); numa lógica assumida de que a solução dos impasses que o professor tem no relacionar-se ou se comunicar com o aluno surdo, no passar os conceitos acadêmicos, está na contratação de intérpretes, ação essa às vezes realizada desenfreadamente ou, de forma inconsistente, para intermediar as informações circulantes em sala de aula.

A compreensão que se tem por educação bilíngue faz pensar numa escola que acolha e faça circular as duas línguas, a de sinais e o português, fundamentadas num projeto político pedagógico atento às questões que circundam as ações bilíngües. Contudo o eu se vê na prática é apenas a contratação do intérprete de LIBRAS e uma sobre-responsabilidade deste profissional, no atendimento ao aluno surdo.

As marcas que cada um deixa no outro, numa produção relacional, tendem geralmente a ser polarizadas entre o mais e o menos, o positivo e o negativo, numa forma de simplificar e explicar as diferenças. Perlin (2004) remete a esse posicionamento ao conceito unitário<sup>6</sup> de cultura, manifestado pelas oposições binárias, como forma de reconhecimento da surdez como diferença: cultural e identitária. *Tentativa de entender o sujeito de uma cultura em busca de sua diferença de ser, vivendo sua experiência, sua passagem, suas transformações, seu modo de vida* (PERLIN, 2004, p.76).

Pensar na ação de interpretar, como meramente circunstancial ou mecânica, no intérprete educacional *como um reproduzidor do texto – sinais, palavras, sentenças, faz parecer ser um trabalho secundário* (QUADROS, 2004, p.79) que sua presença e percepção sejam passivas e neutras, revela a visão equivocada de muitos, em relação ao papel que deva ser desempenhado por esse profissional, como a de um ‘professor’, ou tutor, ou até mesmo um “amigo que está quebrando um galho”. De o próprio professor delegar a ele, funções *a priori* suas, no ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula.

Lacerda (2006, p.170) assinala que esse *trabalho exige dedicação de muitas horas semanais, com horários fixos* além da dificuldade em encontrar pessoas, com formação específica para atuarem como intérprete de LIBRAS, assim como, disponíveis para essa função mais específica, na área educacional. Na educação infantil e no ensino fundamental, sua presença poderá até favorecer uma melhor aprendizagem dos conteúdos trabalhados, dentro do contexto dinâmico imposto pela inclusão, mas a criança surda necessitará de outras ações mais específicas para seu desenvolvimento e de vivência escolar plena. A autora acentua o que geralmente ocorre quando com a criança surda, numa escola que se diz bilíngue, e que pensa a inclusão do estudante surdo somente se tendo a presença de um intérprete educacional junto a ele, sem se preocupar com as demais providências que devem ser realizadas no contexto educacional como, a inserção da LIBRAS efetivamente no espaço escolar.

---

<sup>6</sup> Dentro dos Estudos Surdos há vários ramos de discussões e interpretações sobre cultura e uma delas é sobre cultura surda. O conceito unitário de cultura remete-se a um tipo de conceito, de construção europeia, elaborada na modernidade por homens brancos, letrados, na sua maioria, inclusive alguns colonizadores (ou, pelo menos, simpatizantes do colonialismo).

*Em uma quinta série não conhece o nome dos amigos, não se relaciona diretamente com os professores, tem apenas um interlocutor efetivo no espaço escolar, está sempre acompanhado por um adulto, configurando uma situação que não pode ser chamada de satisfatória (LACERDA, 2006, p.173).*

No ensino superior, onde o pressuposto é de que o aluno surdo já possua domínio na língua de sinais, esse profissional se vê diante de vocabulários e termos especializados, tornando-se responsável em garantir o acesso a termos específicos e científicos, tão complexos e necessários à formação do estudante (GURGEL, 2010), de forma a exigir que esse intérprete tenha um conhecimento específico, para um bom uso do léxico constitutivo de sua área de atuação.

No ensino médio, as necessidades e funções desempenhadas pelo intérprete educacional exigirão da mesma forma, um conhecimento específico pelo profissional, dos termos e vocabulários pertinentes às áreas tecnológicas e do ensino profissional. *As questões sócio-linguísticas estão implicadas principalmente na interpretação educacional, que exige do intérprete um trabalho minucioso, digno e competente* (GURGEL, 2010, p. 71). A diferença, entre o nível médio e o superior residirá no estudante, que procede geralmente de um ensino fundamental, desprovido da convivência com um intérprete de LIBRAS, muitas vezes até mesmo, do contato com outros surdos proficientes na língua de sinais. E quando chegam nesse estágio da educação, além de lidar com os termos na língua portuguesa, apresentam dificuldades na compreensão e significação dos mesmos, na língua de sinais.

O papel do intérprete educacional torna-se complexo porque além de versar de uma língua para outra, muitas vezes é esperado dele que se responsabilize pelo aluno surdo ou que “ensine” a LIBRAS, tornando sua função multifacetada. Por muito tempo as escolas, em relação à educação de alunos surdos, conviveram com idéias voltadas para uma política de normatização, numa perspectiva ouvintista<sup>7</sup> e não pensavam a presença do Intérprete de LIBRAS como partícipes, no processo educacional. Sua contratação hoje visa atender aos dispositivos das leis de inclusão e acessibilidade na educação de surdos, mas não necessariamente está sendo discutida no sentido de criar espaços efetivos e integrados junto à equipe escolar.

---

<sup>7</sup> De acordo com Skliar (1998), ouvintismo trata de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Portanto, as percepções do ser deficiente, as quais legitimam as práticas terapêuticas habituais.



Pensar sobre a incursão desse profissional nessa estrutura que experimenta ares de uma nova realidade, de perspectiva inclusiva, onde sua práxis, a interpretação pode levar a uma reinvenção de si mesmo, de uma *atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas que certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo* (LACERDA, 2009, p.33). É importante saber como atuam os intérpretes de LIBRAS e como as informações transmitidas por eles aos surdos se efetivam. *Este trabalho pode então constituir-se num ponto de partida com relação ao estudo do processo interpretativo envolvendo língua de sinais* (PIRES, 2004, p.160), dentro da realidade bilíngue que doravante a inclusão propõe.

Existe o interesse por parte do aluno surdo em aprender. O descortinar dos mistérios e novidades no/do aprendido faz com que ele atribua ao intérprete, o “milagre” destas descobertas, o que talvez possamos justificar como um dos, dentre outros equívocos, acerca do papel de intérprete educacional. Silva (2005) acredita nas relações e nos vínculos que se estabelecem nas relações humanas, que acontecem dentro dos muros escolares, não crendo em fórmulas mágicas ou nos avanços tecnológicos funcionando como milagres para as questões educacionais.

As pessoas que convivem neste ambiente da educação e principalmente, com os surdos, que também estão se descobrindo e constituindo-se nas relações com os intérpretes, constatam que o aluno nem sempre sabe “usar” o intérprete educacional. O intérprete precisará “ensinar”, construir com ele essa relação. Será mais uma tarefa, já que a LIBRAS é *uma língua social e histórica, que adquire seu sentido no momento em que está sendo utilizada, num movimento ativo e não pode ser considerada como algo estático, como um sistema de regras* (GURGEL, 2010, p.44).

Por isso a importância do professor regente também conhecer a língua de sinais, de interagir com seu aluno surdo, o que possibilitará dividir a responsabilidade de educar e comunicar-se, com o intérprete. *A ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz a dificuldades para o aluno em relação ao seu desempenho e participação* (LACERDA, 2009, p.35), comprometendo também a proposta bilíngue, pois diante do novo cenário

educacional, o intérprete educacional chega com uma história profissional muito recente (sua constituição profissional sempre esteve vinculada à história e reconhecimento da comunidade surda brasileira e na sua constituição sócio-cultural-política), não se baseando em nenhuma tradição ainda<sup>8</sup>, e sem uma formação voltada para esse campo de atuação, se tornando ele mesmo autor e ator de seu saber.

O dilema de identidade do intérprete educacional é se ele deve só interpretar ou se deve colaborar com os processos educativos, de forma ativa. No *ser ou não ser, eis a questão*, a tensão em ser professor e não ser professor, principalmente na participação mais abrangente da profissão, como nas avaliações as quais são submetidos os alunos, assim como nas enunciações dos conceitos que ocorrem durante a aula. Existe uma situação *trípode* (professor – aluno – intérprete), onde o intérprete educacional, em geral, se coloca numa posição de explicar, sente-se responsabilizado talvez pelas marcas históricas do assistencialismo ainda presentes em suas ações, tradição essa que interfere muito, marcando o sujeito. Ele se vê convidado a solucionar os problemas e embates que surgem em sala de aula em que a coexistência de duas línguas, pode levar a situações às vezes inauditas, que merecem ser investigadas.

Sua inserção nas redes de ensino vem obtendo, cada vez mais, lugar relevante nas discussões sobre educação de alunos surdos em instituições educacionais, ao rigor da inclusão, justamente no que diz respeito ao que se espera desse profissional, ou o quê se entende do trabalho que esse profissional venha a desempenhar, e ainda como são representados junto ao corpo docente e discente. Em como esse sujeito vem se constituindo, profissionalmente no espaço escolar e qual será sua identificação nesse processo em que está/rá se forjando. *As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência* (HALL, 2000, p.108-109). Elas estão sujeitas sim, a historicização, conforme o autor fala, mas como um

---

<sup>8</sup> Nos Estados Unidos existe uma associação, RID – Registry of Interpreters For the Deaf, Inc. (Interpreting for Deaf People - Registro dos Intérpretes para Surdos, traduzido para o português), fundada em 1964, e que é responsável pelo credenciamento dos profissionais da área de interpretação em língua de sinais. Organizam-se e se reúnem, de dois em dois anos, mantendo assim uma regularidade dos encontros, promovendo cada vez mais a língua americana de sinais (ASL), as comunidades surdas e os intérpretes.

processo constante de mudança e transformação. E essa construção se dá dentro do discurso, por isso a necessidade de ser recorrer aos fatos históricos, da linguagem e da cultura, para produzir não o que somos, mas no que nos tornamos.

Olhar o intérprete, dentro de uma perspectiva educacional, pode ser uma inventiva para analisar o ensino como trabalho, ou o trabalho como ensino<sup>9</sup>, e, sobretudo, no cumprimento da ação, que envolve o ensino e o uso de duas línguas sendo uma delas, uma língua gesto-visual, neste sentido não usual, bastante inacessível para a maioria dos presentes em sala de aula. O trabalho do intérprete educacional gera desconfiança porque usa uma língua desconhecida, pairando sobre ele por vezes, a dúvida sobre a veracidade ou pertinência do que ele está tratando.

## **1.2. O trabalho desempenhado pelo intérprete de LIBRAS: conhecendo um pouco mais esse profissional**

As áreas de atuação desempenhadas pelo intérprete podem ser ilimitadas, as mais conhecidas são: forense (intérprete juramentado); de escolas e universidades; eventos de grande porte (conferências, congressos, fóruns, etc.); eventos de pequeno porte (cursos, oficinas, cerimônias religiosas e civis; reuniões, entrevistas); eventos artísticos (teatro, TV, rádio, clubes); campanhas publicitárias; comícios políticos; atendimentos individuais (médicos, famílias, documentos, etc.); transcrição (legendas, escrita – da língua portuguesa para a de sinais e vice-versa – LP/LS/LP), nas instituições públicas da área de saúde, como hospitais, postos de saúde; e de demais áreas de serviço público, que já prevêm a inserção desse profissional no atendimento às pessoas surdas.

---

<sup>9</sup> No Brasil, a partir do início dos anos 90, a pesquisa educacional passou a vislumbrar, na sala de aula, um espaço rico em possibilidades de investigação [...] as atividades cotidianas dos trabalhadores do ensino. [...] muito longe das antigas abordagens normativas ou experimentais, [...] que confinavam o estudo do ensino às variáveis medidas em laboratório [...] (TARDIF, 2008, p.112).

O decreto 5.296/2004, que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, em seu Cap. II, item III fala dos:

*“serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento”.*

Chamo a atenção para a expressão *“e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas[...]”* onde textualmente fica configurada a importância de uma formação e capacitação das pessoas que já atuam como intérpretes de LIBRAS ou pretendem enveredar por essa profissão, pois para se comunicar com surdos que não possuem língua de sinais ou com surdocegos, será necessário que no mínimo o profissional seja conhecedor da constituição da pessoa surda ou que tenha um convívio intenso e forte com a comunidade surda, podendo recorrer a surdos mais experientes ou, experimentar vivências com pessoas que possuam pouca comunicabilidade e requerem abordagens diferenciadas.

A interpretação é uma ação que consiste em estabelecer, consecutiva ou simultaneamente, comunicação verbal entre pessoas que não usem o mesmo idioma; há também a interpretação por acompanhamento. A consecutiva caracteriza-se na divisão do diálogo de uma pessoa em partes e depois traduzi-los consecutivamente. Enquanto a pessoa fala, o intérprete anota e após determinado intervalo de tempo, comunica a tradução. É considerada como uma técnica básica de interpretação

A segunda forma, simultânea, caracteriza-se por um tipo de interpretação em que um discurso, apresentação, palestra, treinamento é traduzida para outro idioma simultaneamente. Geralmente utilizada nas reuniões e congressos para um grande número de pessoas, permitindo ao palestrante realizar a sua apresentação sem interrupções.

A interpretação de acompanhamento geralmente é utilizada para técnicos em visitas a fábricas, escritórios, eventos e feiras de negócio. Dependendo do número de participantes, recomenda-se a utilização de equipamento portátil para a tradução simultânea. Na modalidade gesto-visual (em LIBRAS), o intérprete deve estar ocupando um lugar que o torne bem visível, com a luz incidindo nele de maneira que os gestos e expressões (faciais e corporais) sejam bem identificados, e que ele possa ter domínio sobre todo o ambiente, no propósito de passar as informações em tempo real.

No caso de interpretar uma pessoa surda, deve sentar-se de frente para o orador, falar ao microfone num tom de voz que seja agradável, acompanhando seu *animus* (do latim: princípio espiritual/ mente/ ânimo/ alma; enfim o estado emocional em que ele esteja narrando), diferentemente dos intérpretes orais, quando se recolhem em cabines à prova de som, colocam um fone de ouvido, para ouvir o idioma falado e por meio de microfones ligados aos receptores dos participantes, repassa as palavras ditas pelo orador em outro idioma. Da mesma forma que um surdo precisa visualizar o intérprete, o intérprete também precisa estar próximo ao surdo, percebendo e até mesmo antecipando as informações que irá repassar.

No caso do intérprete educacional que atua no ensino médio, a escola é o lugar que requer, em geral, uma interpretação simultânea, podendo às vezes, recorrer-se à forma de interpretação consecutiva, dependendo dos conteúdos tratados e da estratégia metodológica usada pelo professor. Isso pode ser verificado nas situações de aula que se utilizam dos espaços como os laboratórios de patologia ou de informática nos quais os alunos precisam visualizar algo em equipamentos e não podem ao mesmo tempo focalizar sua atenção visual no intérprete. O intérprete vivencia situações em que o aluno utiliza o microscópio, ou o computador, por exemplo, devendo narrar o que visualiza e o intérprete por vezes, também precisa ter acesso àquilo que o aluno viu para favorecer sua interpretação. Esse movimento poderá ser para efeito de demonstração, como para melhor interpretar aquilo que é dito pelo aluno, em como deve ser feita ou executada a atividade, na forma de um modelo prático, a fim de que o aluno compreenda o que está sendo ministrado. Cada disciplina demanda um certo ajuste dos modos de interpretação decorrente da complexidade ou especificidade do objeto implicado na

disciplina. Nas práticas de Educação Física, por exemplo, já não se faz necessário que o intérprete pratique os esportes que o aluno venha a escolher.

Outras situações requerem do intérprete uma postura mais de acordo com uma interpretação em conferência, seminário, pois a escola pode receber visitas de personalidades, assim como em atividades pedagógicas de saídas para visitas a museus, bibliotecas, eventos culturais, enfim, uma gama de situações em que o intérprete deve lançar mão de ferramentas específicas de sua profissão. É importante que cada situação surgida na escola, de eventos, reuniões, seja precedida de um planejamento em conjunto com o intérprete, de forma que ele possa se organizar para sua atuação.

As profissões em geral possuem regulamentos e códigos de conduta, com o propósito de orientar o profissional em seu trabalho. A do intérprete passou a existir em função primeiramente das necessidades surgidas no dia a dia de seu trabalho, e dos encontros sistemáticos ocorridos entre os grupos de profissionais<sup>10</sup>, que se reuniam periodicamente, a fim de discutirem os temas pertinentes às interações e mediações, envolvendo questões e situações discursivas. O código de ética nessas circunstâncias específica não é muito claro, melhor dizendo, é um tanto arbitrário quanto ao proceder do intérprete educacional<sup>11</sup>. A questão é que tais procedimentos refletem a falta de uma organização da profissão aqui, no Brasil, que tem que basear-se nos códigos criados por outras realidades de trabalho, culturais e profissionais<sup>12</sup>. Ele vem a ser um instrumento que orienta o profissional intérprete na sua atuação. A sua existência justifica-se a partir do tipo de relação que o intérprete estabelece com as partes envolvidas na interação (BRASÍLIA: MEC; SEESP, 2004).

---

<sup>10</sup> No Brasil essas iniciativas surgiram no estado do Rio Grande do Sul, cujo pioneirismo se deve a forma organizada e sistemática dos intérpretes locais se reunirem em encontros, que incorreram na criação de um regulamento para a atuação como tradutor e intérprete de língua de sinais, servindo de modelo para outros estados brasileiros. O documento original também é “herdado”, tendo como pressuposto os organizados por intérpretes americanos. (QUADROS, 2004)

<sup>11</sup> Em alguns casos é facultado ao intérprete assumir, mediante a supervisão do professor, a função de intérpretes-tutores, o que pode gerar outro tipo de conflito, pois implica em especialização nas diferentes áreas de ensino e sendo assim, estariam assumindo a função de professores, além de intérprete gerando outros tipos de problemas (QUADROS, 2004)

<sup>12</sup> Nos Estados Unidos é antiético exigir que o intérprete assuma funções que não sejam específicas da sua atuação enquanto intérpretes, tais como: tutorar alunos, apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos alunos, acompanhá-los, discipliná-los e na realização de atividades gerais extraclasse (QUADROS, 2004).

Basicamente ao intérprete, é imputado ser ético na sua essência como profissional da produção de sentidos, de traduzir o *que diz uma pessoa nos termos da pessoa a quem algo é dito [...]. E quem vai dizer, por saber intuitivamente que assim é, começa de certo modo traduzindo o que vai dizer segundo a pessoa a quem vai dizer* (SOBRAL, 2008, p.31). Muitas pessoas entendem a interpretação, bem como a tradução, como ações que envolvem a versão na sua forma literal, palavra por palavra do que está sendo dito ou escrito. A este modo de tradução, os espanhóis designam de *traducción servil*, trazendo à luz um olhar para as questões que abrangem conceitos éticos, fidelidade, retradução<sup>13</sup> e sentidos. Mas é bem diferente quando o profissional em questão refere-se ao intérprete que atua em sala de aula. Ele assume funções diversas, além de interpretar e traduzir<sup>14</sup>, como ensinar aspectos da língua de sinais, no atendimento às demandas pessoais do aluno surdo, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, cuidando para que atenda ao aluno a quem vai interpretar e demais ouvintes, além de atuar como educador quando o aluno surdo apresenta dificuldades de aprendizagem (LODI e LACERDA, 2009).

Os intérpretes de LIBRAS diferem-se dos tradutores e intérpretes de línguas orais estrangeiras em sua forma de organização e condição de trabalho e, apesar de terem fundado há pouco tempo uma associação e logo em seguida, uma federação, já obtiveram no dia 1º de setembro de 2010, a aprovação da regulamentação de sua profissão – Lei de nº 12.319, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Essa iniciativa deu-se por intermédio dos projetos de lei impetrados pela Câmara Federal, junto a Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público onde, um dos principais argumentos fundamentou-se em que apesar do Decreto 5.626/05 ter regulamentado a Lei 10.436/02, reconhecendo a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, o mesmo

---

<sup>13</sup> Conceito elaborado por Antoine Berman, tradutor francês, quanto à ética de uma tradução classificada por ele como, certo *respeito pelo original*. Ressalta quanto à necessidade de distinguir a idéia elaborada de retradução - em dois espaços e dois tempos: o de *traduções primeiras* e *retraduções*. A primeira edição fundamenta a segunda, a segunda é diferentemente fiel - oferecendo uma melhor precisão quanto às citações e referências, assim como um “amadurecimento” do texto, em relação ao conjunto da obra.

<sup>14</sup> O traduzir significa uma transposição de uma língua para outra: explicando, explanando, representando, simbolizando, manifestando. Tecnicamente refere-se a um processo que envolve pelo menos uma língua escrita, diferentemente da interpretação que pode ser realizada na forma oral ou, no caso da LIBRAS, por meio da língua de sinais.

extrapola o poder regulamentador, pois somente uma lei ordinária poderia restringir o acesso a determinadas profissões, criando assim uma situação jurídica precária, que precisaria ser sanada pelo Parlamento, segundo relatores da proposta para a regulamentação da profissão, onde diz que *apenas a regulamentação profissional por meio de lei vai fornecer segurança jurídica necessária aos tradutores e intérpretes de LIBRAS.*

Os textos aprovados continham em seu escopo, as regras para a formação profissional do trabalho do intérprete, previstas no Decreto 5.626/05, em dez artigos, cujos requisitos para o exercício da profissão, deveriam contemplar ao menos, uma das três seguintes formações relacionadas abaixo, estabelecendo regras de transição para quem não tem formação em nível superior <sup>15</sup>.

- Curso Superior de Tradução e Interpretação com habilitação em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais);
- Nível Médio, com formação em cursos (obtidos até 22/12/2015) de educação profissional reconhecido ou, de extensão universitária ou de formação continuada;
- Certificação de proficiência (previsto que a União terá de promover anualmente até dezembro de 2015, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de LIBRAS).

As reivindicações foram atendidas e as expectativas em torno da regulamentação estão no estímulo à profissão e, na ampliação da inclusão social das pessoas surdas. À época da apresentação do projeto, houve a sinalização do alto índice de evasão escolar dos surdos, onde em 2003, apenas 3,6% do total de surdos matriculados conseguiram concluir o ensino básico.

A contratação de um intérprete educacional carece de um tipo específico de avaliação para mensurar sua proficiência, tanto para sua admissão, como para sua permanência. Sua contratação ainda se resume em se ter alguém que se responsabilize por passar informações e se comunique com aquele, que os outros

---

<sup>15</sup> O PL foi aprovado dia 07/07/2010, pela Comissão de Assuntos Sociais do Senado, onde tramitou como PLC 325/09 (que na Câmara tramitou como PL 4673/04) e aguarda sanção do presidente da República. Acesso à internet no dia 20/07/2010 no site Notícias do Senado.



não conseguem se comunicar. Embora se exija que esse profissional possua uma certificação, o PROLIBRAS<sup>16</sup>, deve-se ter em conta que essa avaliação se baseia por meio de instrumentos, que olham apenas a fluência, não as habilidades e o real desempenho do profissional. A necessidade em se formar intérpretes qualificados se faz urgente à medida que o processo de inclusão já é um fato em quase, se não na totalidade, das escolas brasileiras, o que já demandaria um quantitativo bastante expressivo de profissionais, muitos já atuando, *sem uma formação e competência adequada* (GURGEL, 2010, p.59).

Existem variados tipos de atividades que demandam a interpretação educacional, e por conta disso, algumas instituições oferecem ou ofereceram cursos específicos para a formação de intérpretes e tradutores de LIBRAS, que talvez, com essa nova legislação, encaminhe ações de sob a égide de políticas públicas, voltadas para essa questão que incide significativamente na educação dos surdos. Segundo Gurgel (2010) as instituições e seus respectivos estados, assim como o ano em que iniciaram cursos de formação específica para tradução e interpretação em LIBRAS/português são: Universidade Estácio de Sá, RJ, que no ano de 2004 promoveu curso tecnológico, com duração em média de 2 anos; UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba, SP, curso de formação superior, em 2005; PUC de Minas Gerais, em 2007, com o curso de Tecnologia Assistiva, entre outros cursos de Pós Graduação, *lato sensu*.

Mas a iniciativa voltada para o compromisso de formação do intérprete, em conformidade com o Decreto 5.626/2005 foi da UFSC/MEC – Curso de Graduação em Letras – Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, igualmente na modalidade à distância<sup>17</sup>, iniciado em 2008, disponibilizando 450 vagas (30 em cada um dos 15 pólos, a saber):

---

<sup>16</sup> Certificação emitida pelo MEC desde 2006, de avaliação de proficiência em tradução e interpretação de LIBRAS – Língua Portuguesa, realizada em pólos regionais pré-determinados, em parceria com a UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>17</sup> Os primeiros cursistas em Licenciatura Letras/Libras, foram os instrutores surdos, com formação para professores de LIBRAS, iniciado em 2006, cuja modalidade de ensino a distância teve um alcance de 8 instituições (UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, UFAM – Universidade Federal do Amazonas, UFBA – Universidade Federal da Bahia, UnB – Universidade de Brasília, USP – Universidade de São Paulo. UFC – Universidade Federal do Ceará, CEFET/GO – Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás e o INES/RJ – Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro). A oferta desse curso foi renovada em 2008, agora em 15 pólos, com 450 vagas sendo distribuídas em 30, para cada unidade (GURGEL, 2010 e [www.coperve.ufsc.br](http://www.coperve.ufsc.br)).

UEPA – Universidade Estadual do Pará, (Região Norte); IFET/RN – Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, UFBA – Universidade Federal da Bahia, UFC – Universidade Federal do Ceará, UFPE – Universidade Federal do Pernambuco (Região Nordeste); IFET/GO – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Goiás, UFGD – Universidade Federal de Grande Dourados, UNB – Universidade de Brasília (DF) (Região Centro-Oeste); IFET/MG – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, INES/RJ – Instituto Nacional de Educação de Surdos, UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas (Região Sudeste); UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFPR – Universidade Federal do Paraná (Região Sul), com previsão de formar a primeira turma em 2012.

De acordo ainda com Gurgel (2010, p.60), *estes cursos disponibilizam material didático impresso e on-line pelo site da universidade e em Libras, gravado em DVD*. Prevê uma carga horária presencial de 30% para cada disciplina, além de encontros interativos por meio de videoconferências entre alunos, tutores, professores, estágios supervisionados e avaliações presenciais das disciplinas segundo a legislação específica da educação à distância (5.626/2005) e regulamentação da UFSC.

O intérprete educacional, durante a realização de seu trabalho, pode se deparar com surdos em diferentes níveis de domínio e conhecimento da língua de sinais, por diversos motivos como, *o acesso tardio e a demora pela aceitação da língua, seja pelos próprios surdos seja pelos familiares* (LODI, 2003, p.37), levando a uma modificação no uso da LIBRAS, o que não significa simplificação ou reducionismo da língua, mas na *consideração às diferenças individuais existentes quanto ao domínio desta língua* (LODI, 2003, p.41). Por isso a necessidade em ser um profissional proficiente nas duas línguas, assim como ter um nível educacional condizente com seu nível de atuação *O profissional precisa ter conhecimentos específicos para que sua interpretação seja compatível com o grau de exigência e possibilidades dos alunos que está atendendo* (LACERDA, 2009, p.36).

Os dilemas, conflitos, crises pelos quais passam os intérpretes demonstram que eles estão em consonância com a própria língua: vivos e em evolução. Saber

uma língua implica, além de comunicação, em aquisição de conhecimento, e esses são compartilhados com o outro.

## **2. O Ensino Médio**

## 2.1. O Ensino Médio

*[...] mas não quero ficar na escola de surdos porque lá eles dão coisas fáceis. Quero aprender, fazer concurso... lembro do que já passei na escola de ouvintes e sei que não era bom, mas quero aprender coisas difíceis (CORSINI,VEIGA-NETO,2006, p.85).<sup>18</sup>*

Historicamente o ensino médio brasileiro começa no Império, inspirado nos modelos franceses, enciclopedistas, de ensino para a formação das elites cujo objetivo era o ingresso no ensino superior (CASTRO, 1998). Não apresentava nenhum problema com sua identidade de ensino secundário, onde só os adolescentes livres, privilegiados, do sexo masculino tinham acesso e o modelo era dado pelo Imperial Colégio Pedro II, fundado em 1837. Cury (1998) menciona que pouco se podia esperar em termos de acesso mais amplo, pois era um ensino voltado para uma formação com fins a preparar futuros bacharéis e médicos.

Nessa época, a formação profissional tinha cunho assistencialista e atendia, aos jovens pobres e órfãos, objetivando a “formação do caráter”, numa perspectiva moralista e higiênica do trabalho (FRIGOTTO, 2003). Apesar de existirem naquele período, 19 escolas de artes e ofícios, que incluíam o curso rural e o curso profissional com duração de quatro anos, permitindo acesso a outros cursos técnicos como o normal, e os da área comercial e agrícola, ainda assim impossibilitava aos jovens, o acesso ao ensino superior (NUNES, 2002).

Atualmente, sendo etapa final da educação básica, o ensino médio conta com uma “diretriz voltada para a educação tecnológica básica; a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, e o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL/MEC, 1996, art. 36). A Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, acrescentou o inciso que contempla como disciplinas obrigatórias, Filosofia e Sociologia, em todas as séries do ensino médio.

---

<sup>18</sup> Relato de um surdo para uma pesquisa sobre alunos surdos em fase de escolarização. <http://www.perspectiva.ufsc.br>

A duração mínima é de três anos, e prevê em seu currículo uma educação tecnológica básica, podendo preparar o educando para o exercício de profissões técnicas. Segundo Castro (2008, p.115), *tem uma agenda bem simples de ensinar os rudimentos da educação*. Sua estrutura unitária, de oferta de ensino acadêmico para todos, de acordo com Oliveira (2001), não se confirma em função do que ele pontua como sendo inexecutável a sua universalização, face ao desinteresse real do governo em ampliar o acesso das camadas populares ao ensino médio. De todo modo, a universalização do ensino fundamental tem continuamente aumentado e demanda de alunos para o ensino médio o que tem exigido atenção dos poderes públicos.

É possível evidenciar também, na sua estrutura e forma de se organizar, crises de indefinição quanto a sua identidade, pois integra e articula-se com a educação profissional técnica de nível médio, na busca de assegurar qualidade para todos, fator indispensável para a sobrevivência e prosseguimento em estudos posteriores. A sociedade brasileira ainda, não foi capaz de dotar o ensino médio, de uma identidade que supere essa dualidade histórica entre o academicismo e a educação profissional. O propósito em profissionalizar, é o de garantir essa cidadania plena à grande maioria dos jovens brasileiros (BRASIL, 1996, art.35).

Há pouca literatura disponível sobre o ensino médio e como tem se constituído historicamente ou o que tem sido proposto sobre estas questões. Para este estudo, buscou-se apoio nos seguintes documentos: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394; BRASÍLIA, Junho de 2008, SEB/SETEC<sup>19</sup> – Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional, entre outros.

---

<sup>19</sup> Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)

Na tabela abaixo estão organizados os dados do PNAD/IBGE<sup>20</sup>, que mostra a evolução do número de matriculados na educação básica em relação à população de 7 a 17 anos de idade, a partir dos anos 1980. Ela está organizada por faixa etária, correspondendo propriamente às idades de quem frequenta o ensino fundamental e médio, não vinculando às etapas de ensino. Castro (2008) ressalta que os problemas com o nosso ensino médio começam na heterogeneidade e fraqueza do ensino fundamental; assim chegam ao ensino médio, aqueles que são de excelente nível e outros, meramente alfabetizados.

Abrangência Geográfica	7 a 14 anos						15 a 17 anos					
	1980	1991	1998	2000	2003	2005	1980	1991	1998	2000	2003	2005
Brasil	80,9	89,0	95,8	96,4	97,2	97,3	49,7	62,3	81,1	83	82,4	81,7
Norte	70,3	81,3	93,8	93,4	95,9	95,7	43,2	58,0	71,7	76,4	81,0	77,9
Nordeste	69,6	82,7	92,4	95,2	96,0	96,5	45,2	57,8	73,3	82,4	80,0	79,3
Sudeste	90,2	93,5	97,7	97,7	98,1	98,2	57,4	66,8	85,9	85,5	84,6	84,6
Sul	85,3	93,5	96,9	97,4	98,0	97,9	48,0	63,0	82,2	81,1	81,6	80,7
Centro-Oeste	80,7	93,8	95,8	96,5	97,0	97,6	47,8	61,4	85,9	84,1	82,9	81,9

Fonte: PNAD/IBGE

Entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, percebe-se um aumento no atendimento, maior do que aos de 7 a 14 anos. Na década de 1980, o atendimento não alcançava 50% da totalidade desse público.

Já na década seguinte se atendiam a 62,3% e, no finalzinho dela, chega-se a 81%, verificando-se assim uma estabilização dessas taxas.

Existem outros indicadores que não podem ser dissociados desses números como: a evolução da taxa de escolarização bruta e líquida – essa última indica o percentual da população em determinada faixa etária, matriculada na etapa de

<sup>20</sup> PNAD – Programa Nacional de Pesquisas Contínuas por Amostra de Domicílios da Fundação IBGE, cujos objetivos são: suprir a falta de informações sobre a população brasileira durante o período intercensitário e estudar temas insuficientemente investigados ou não contemplados nos censos demográficos decenais realizados pelo IBGE.

ensino adequada a sua idade; o número de matrículas em relação ao tamanho da população; as taxas de abandono e repetência; as relações matrícula-professor, professor-escola, dentre outros, fundamentais para a compreensão da dinâmica da evolução do ensino.

O conjunto de alterações implementadas na educação básica, nos anos 1990, nos documentos produzidos pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação, com finalidades de subsidiar o processo de implantação da Reforma do Ensino Médio nas escolas, foi distribuído em larga escala, servindo de prescrição para pressupostos, metodologias e currículos de forma hermética, quase como roteiros a serem seguidos (RODRIGUES, 2007), que segundo o autor, resultou na produção de livros didáticos e paradidáticos sob a chancela dos Parâmetros Curriculares, tornando assim a proposta da reforma um produto meramente vendável.

De 1991 a 2000, a matrícula no ensino médio mais que dobrou, crescendo em torno de 117% <sup>21</sup>. Sendo que em 2005, observa-se uma queda da matrícula, sendo que duas regiões (Norte e Nordeste) apresentam variações positivas enquanto outras duas (Sudeste e Sul), variações negativas. Na região Centro-Oeste permanece praticamente os mesmos números registrados no ano anterior. Talvez seja um reflexo do que Laval (2004) chama de discurso de uma nova ordem educativa mundial, quando critica a ingerência das organizações internacionais como o Banco Mundial e a Comissão Européia, entre outras, na implantação das reformas propostas, levando a uma homogeneização dos sistemas educativos nacionais, provocando uma mutação verificada através da desinstitucionalização, desvalorização e desintegração da instituição escola.

As duas próximas tabelas mostram essas evoluções, sendo apresentados os aumentos e reduções nas unidades federativas, das matrículas.

---

<sup>21</sup> Fonte PNAD/IBGE – Brasília – DF – Junho de 2008



<b>Tabela 2 - Evolução da matrícula no ensino médio no Brasil regiões - 1991/2003</b>						
<b>Abrangência Geográfica</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>Variação (%) 2002/2003</b>
Brasil	3.772.698	8.192.948	8.398.008	8.710.584	9.072.942	10,7
Norte	202.544	571.594	621.095	663.943	706.843	23,7
Nordeste	833.477	1.923.582	2.114.290	2.312.566	2.515.854	30,8
Sudeste	1.894.293	3.914.741	3.874.218	3.890.002	3.970.810	1,4
Sul	581.678	1.206.688	1.201.306	1.220.301	1.250.037	3,6
Centro-Oeste	260.706	576.343	587.099	623.772	629.398	9,2

Fonte: PNAD/IBGE

<b>Tabela 3 - Evolução da matrícula no ensino médio no Brasil regiões - 2004/2006</b>				
<b>Abrangência Geográfica</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>Variação (%) 2002/2003</b>
Brasil	9.169.357	9.031.302	8.906.820	-2,9
Norte	726.537	739.565	755.773	4,0
Nordeste	2.606.661	2.669.335	2.692.512	30,8
Sudeste	3.940.359	3.767.400	3.597.691	-8,7
Sul	1.248.473	1.221.253	1.213.531	-2,8
Centro-Oeste	647.327	633.749	647.313	0,0

Fonte: PNAD/IBGE

Comparando-se os números de matrículas, aos dados de população do IBGE, chegou-se a um percentual, em 2005, de 81,7% da população, na faixa de 15 a 17 anos, como sendo atendidos pelo sistema de ensino. Desses, 4.687.245 jovens estavam matriculados no ensino médio, o que corresponde a apenas 44% desse grupo na faixa etária própria.

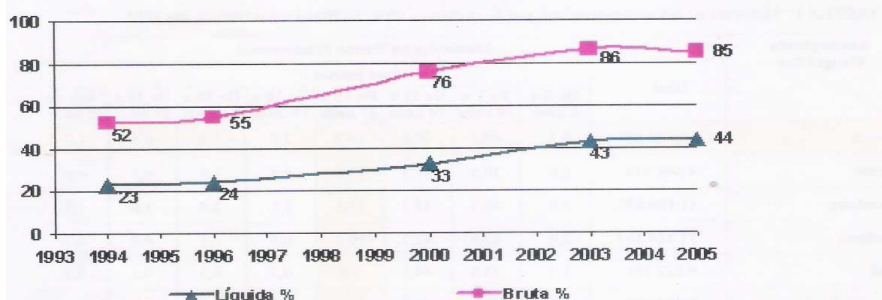
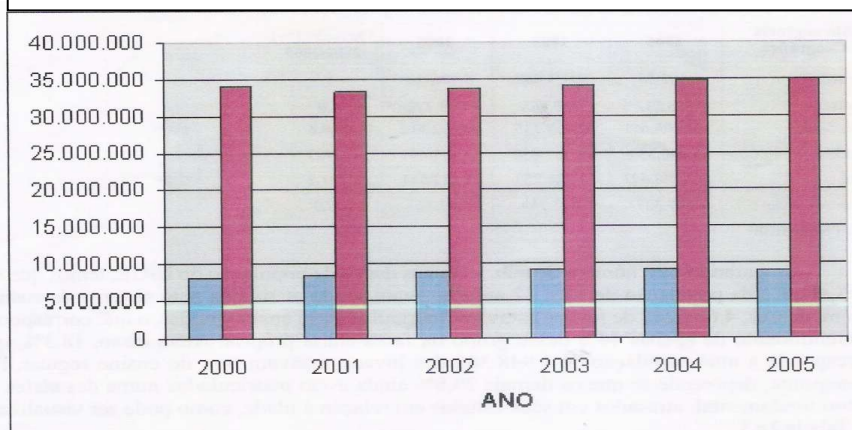
Uma população de 1.948.366 de jovens estava fora do ensino regular, dependendo-se que os demais 29,8% ainda estão matriculados numa das séries do ensino fundamental, atrasados em seus estudos em relação à idade.

Um aumento no percentual da taxa de escolarização líquida, entre 1994 e 2005, mais de 100%, conforme sinaliza o gráfico abaixo (em números de matrículas no ensino médio relacionado à população entre 15 e 24 anos), revela que a taxa de 44%<sup>22</sup> ainda é tida como muito baixa. A esse resultado atribui-se a precariedade na conclusão do ensino fundamental, que, se por um lado evidencia-se no acesso quase que universal a essa etapa do ensino, por outro, revela um percentual baixo para aqueles que o concluem, principalmente os que estão na idade adequada.

Nota-se assim uma população de cerca de 16% em idade de cursar o ensino médio mas, que se encontra retida na etapa anterior, além da evasão escolar que faz baixar essa taxa líquida de escolarização no ensino médio.

De acordo com Castro (2008, p.120), *as piores deficiências estão no ensino do português, das matemáticas e das ciências naturais*, sinalizado pelo *déficit* de professores capazes de ensinar corretamente as disciplinas. Os alunos seguem um mesmo currículo de um mesmo modelo de escola.

**Gráfico 1 - Evolução da taxa de escolarização, bruta e líquida, no ensino médio entre 1994/2005. Fonte PNDA/IBGE**



<sup>22</sup> Cálculo baseado nos dados populacionais do IBGE/PNDA/2005 e do Censo Escolar de 2005.

Essa situação ainda é agravada pela forma como o levantamento realizado, pois leva em consideração a faixa etária no atendimento nesse nível de ensino. Os jovens que chegam a essa fase, na realidade o fazem, fora da idade própria, devido à elevada taxa de repetência no ensino fundamental, como é demonstrado na próxima tabela. Assim como também existe um enorme grupo de adultos, que voltam aos estudos após longo tempo de ausência, ou a fim de concluírem o ensino fundamental ou após a conclusão do mesmo.

Em virtude desses dois fatores: repetência no ensino fundamental e idade avançada, o ensino médio atende a um expressivo percentual de 47,2%<sup>23</sup> de jovens e adultos com idade acima da prevista, para essa etapa de ensino.

<b>TABELA 4 – Percentual de concluintes do ensino fundamental por faixa etária, no Brasil e regiões, em 2004.</b>							
Abrangência Geográfica	Total	Faixas Etárias					
		De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Brasil	2.462.319	4,1	76,9	11,4	4,5	1,4	1,7
Norte	167.676	4,4	67,0	17,9	6,9	2,0	1,8
Nordeste	710.390	4,6	60,4	19,7	9,5	2,8	2,9
Sudeste	1.037.700	2,8	86,7	6,8	2,0	0,7	1,1
Sul	358.546	5,6	87,1	5,1	1,1	0,4	0,7
Centro-Oeste	188.007	6,3	74,3	11,3	3,9	1,7	2,5

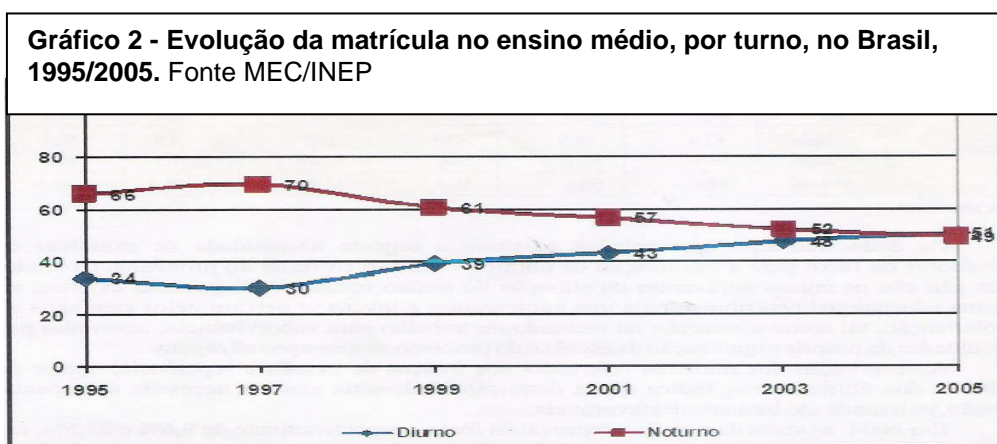
Fonte: MEC/INEP

Dos 33.534.561 alunos matriculados no ensino fundamental, 5.705.496 possuem mais de 15 anos de idade, então, a distorção idade-série é cumulativa, não sendo específica dessa etapa de ensino, trazendo com isso, riscos para o ensino médio. A defasagem persistirá ao longo dos anos, independentemente da melhoria do atendimento no ensino médio, caso não se solucione a questão da etapa anterior. Questão importante a ser trabalhada, essa distorção idade-série está associada ao baixo rendimento dos alunos, ao fracasso e à evasão escolar. Toda essa repercussão se estende para além do ensino fundamental, no ensino médio, até o ensino superior.

<sup>23</sup> Fonte: MEC/INEP (Ministério de Educação e Cultura/Instituto Nacional de Escolas Públicas)

Apesar do crescimento desordenado do ensino médio e deste, ocupar espaços ociosos de escolas do ensino fundamental, no turno da manhã ou da noite, sem condições físicas adequadas, ou espaços próprios, assim mesmo, se observam índices de melhorias, segundo os dados do Censo Escolar de 2005, embora o número de matrículas noturnas (49,3%) ter sido bem maior em 2000 quando se registrou o equivalente a 59,3%.

Trata-se do binômio estudante-trabalhador, cuja maioria pertence às faixas etárias acima de 17 anos, estuda à noite porque trabalha ou pretende trabalhar. Mas o que é mais preocupante é a baixa qualidade no atendimento a esses alunos neste turno (carga horária reduzida, condições físicas deficitárias de professores e alunos), cujas ações devem ser diferenciadas para melhor, em função do perfil de sua clientela.



## 2.2. O Ensino Médio Inovador

As propostas do Ensino Médio Inovador<sup>24</sup>, inspiradas no modelo de alguns países europeus e dos Estados Unidos, como também em algumas inovações já colocadas em prática por secretarias de Educação no Brasil, são as de apresentar um modelo mais atraente para o aluno, e ao mesmo tempo estar em sintonia com as habilidades exigidas. De acordo com o Diretor Geral de Educação da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), Sr. Antonio Paiva Neto, busca-se um modelo que importe no desenvolvimento das competências mais relevantes para os tempos atuais, principalmente aquele que desenvolva no aluno a capacidade de construção do conhecimento.

<sup>24</sup> Site da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio Inovador: mudanças à vista. [HTTP://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/temas-especiais](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/temas-especiais).

O projeto do MEC não determina um modelo de organização curricular, limita-se a mencionar “*novas formas de organização das disciplinas*”, deixando espaço para diferentes arranjos e prevê uma base unitária comum, sobre a qual cada escola poderia desenvolver projetos distintos. Em tese, isso pode ensejar grades curriculares inteiramente novas, em torno de quatro grandes áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, ou simplesmente manter o atual modelo de disciplinas já existentes, desde que essas, articulem-se entre si. Pela proposta, estados e municípios poderão fazer o seu próprio currículo, liberdade essa, já prevista na LDBE/96.

### **2.3. O Ensino Médio Profissional**

O olhar para uma educação profissional leva a pensar numa sala de aula como ambiente de oportunidade de aprendizado e formação para um mercado que de certa forma, reclama por esse profissional que esteja apto, para o trabalho.

O trabalho é entendido dentro do ensino médio, como um princípio educativo, pelo fato de que é por meio dele que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como nas transformações realizadas no meio em que se vive, por conta da apropriação do conhecimento, além da possibilidade de se ampliar as potencialidades e sentidos humanos. O homem sendo considerado como produtor da sua existência e também de sua história, conforme Duarte (2004, p.48) ao dizer que *tanto no passado, como no presente e também no futuro, há certas características que definem o trabalho como uma atividade humana.*

Na década de 1930 (do século XX), o cenário econômico brasileiro marcado pelas crises como o enfraquecimento das oligarquias rurais e da queda da Bolsa de Nova York, iniciou um processo na tentativa de democratizar o acesso ao Ensino Médio, estabelecendo uma relação mais orgânica entre a educação e o trabalho, que de acordo com Rodrigues (2007) nesse período, estava em transformação. Durante o Estado Novo, o impulso tomado pelo ensino técnico profissionalizante com as Leis Orgânicas do período não foi suficiente para atender as necessidades do capitalismo industrial que se consolidava no país.

Surtem assim, através de estímulos oficiais, os cursos de aprendizagem do sistema escolar paralelo, SENAI e SENAC<sup>25</sup>, por meio de uma legislação complementar às reformas do ensino profissional, assim como as Escolas Técnicas Federais, reforçando ainda mais a própria dualidade já existente no sistema regular de ensino (NUNES, 1980).

Já nas décadas de 1950 e 1960, num movimento pós Segunda Guerra, por influência da hegemonia capital dos Estados Unidos, investimentos pesados na industrialização se voltaram para os demais países das Américas, e os gestores compreendiam o ensino médio como uma ferramenta importante na consolidação de uma estrutura de economia mundial.

Apesar de todo esse entendimento, de um período de democratização do acesso ao ensino médio, a expansão das matrículas não se deu de maneira uniforme. A grande concentração de inscitos na oferta do secundário se dava na região Sudeste, comprometendo assim a qualidade da educação oferecida. Com o golpe militar, a política educacional para o ensino médio passou a relacionar educação e trabalho, numa visão utilitarista, num sentido de habilitar-se ou qualificar-se para o mercado de trabalho, assumindo assim uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista (GERMANO, 1994).

O artigo 3º do Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, determina que a educação profissional compreenda os seguintes níveis:

- I. básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;
- II. técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egresso de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III. tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

---

<sup>25</sup> SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Esse Decreto veio separar o ensino de educação geral da formação profissional, tornando-os sistemas paralelos, com matérias de currículos distintos, separados e em instituições diferentes, podendo ser até na mesma escola, mas com objetos de currículos diferentes (CUNHA, 202, p.104), fortalecendo assim, o dualismo e a consolidação de um ensino médio de duas vertentes: o acadêmico (destituído da realidade do trabalho) e o ensino médio articulado com a educação profissional, resultado da má interpretação na concepção do ensino médio como etapa da educação básica, segundo a LDB/96.

A relação entre a evolução das matrículas no ensino médio regular, nessa modalidade de ensino, com a matrícula na educação profissional técnica, pode ser observada nas duas próximas tabelas.

**Tabela 5 - Matrícula no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio por dependência administrativa**

Dependência administrativa	Ensino médio (regular)	Ensino médio (EJA)	Ensino médio (Total)	Educação Profissional Técnico
Brasil	9.169.357	1.709.053	10.878.410	676.093
Federal	67.652	316	67.968	82.293
Estadual	7.800.983	1.447.842	9.248.825	179.456
Municipal	189.331	55.887	245.218	21.642
Privada	1.111.391	205.008	1.316.399	392.702

Fonte: Censo Escolar 2004

**Tabela 6 - Evolução das matrículas do ensino médio, EJA e Educação profissional Técnica (2004 – 2007)**

	Matrículas por ano				Diferença 2006-2007	Variação % 2006 - 2007
	2004	2005	2006	2007		
Ensino Médio	9.169.357	9.031.302	8.906.820	8.360.664	-546.156	-6,13
EJA (Fundamental e médio)	5.718.061	5.615.426	5.616.291	4.980.827	-635.464	-11,31
Educação Profissional Técnica	676.093	707.263	744.690	688.68	-56.042	-7,53

Fonte: Censo Escolar

Qualquer política pública destinada aos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos deve levar em consideração o baixo poder aquisitivo, mesmo nas regiões economicamente mais desenvolvidas, porque esses jovens frequentam as escolas predominantemente da rede pública. Daí a importância na melhoria dessa escola, para que esses jovens recebam uma educação de qualidade, garantindo um futuro menos incerto.

#### **2.4. O Ensino Médio Integrado**

Algumas diretrizes, programas e ações do governo federal, criam possibilidades que são determinantes para uma política pública nacional de ensino médio comprometida em atender as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira.

Dentre elas, destacam-se a aprovação do FUNDEB (Lei 11.494/2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que contém entre outros, o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (Decreto no. 6.094/2007), a reformulação do CAPES (PL 7.569 aprovado em 2007), o Plano de expansão da rede federal de educação tecnológica (PPA 2008-2011) e o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº. 6.302/2007).

Esta conjuntura, além de representar uma oportunidade na luta por um ensino de qualidade para todos, mostra que a articulação destes programas e ações retoma a integração das políticas da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Um significado abrangente para esse tipo de ensino médio, integrado, firmando uma identidade que una ciência e cultura, humanismo e tecnologia, além do fator que consista no débito educacional com as gerações anteriores: para um adulto que não tenha concluído sua educação básica, seja o fundamental ou o médio, o sistema de ensino deve criar oportunidades para que essa etapa seja concluída.

A estratégia, atrelada à oferta de ensino médio regular, aponta para os programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), indispensável para o enfrentamento da questão, onde três sentidos designam o conceito de integração, caracterizando a proposta desse sistema. O sentido filosófico, que integra trabalho,



conhecimento e cultura – sendo os sentidos ontológicos e históricos, princípios educativos; o sentido epistemológico, em que o currículo integra a unidade entre os conhecimentos gerais e específicos; e o sentido político, na possibilidade de oferecimento de um ensino médio que abranja a educação profissional técnica, face ao que jovens e adultos, dentro da realidade brasileira, não podem postergar para depois do ensino superior - suas inserções na vida econômico-produtiva.

A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento (BRASIL, CNE/CEB, 1999, p.16).

A proposta de um ensino médio unitário, integrando as múltiplas dimensões da forma humana, vinculadas diretamente a sua profissionalização, requer um despojamento no sentido de se entender como a inserção dos jovens na vida econômico-produtiva deve acontecer, dentro de um tempo e não pela imposição marcada pelas relações de desigualdade dessa sociedade.

Mas há que se fazer distinção da perspectiva de formação como um princípio do exercício produtivo, daquilo que se entende por formação profissionalizante. Somente quando verifica uma participação ativa, consciente e crítica, é que o trabalho poderá se constituir num contexto de formação específica para o exercício das profissões, superando o que se entende como ensino enciclopédico - aquele em que não se permite reconhecer a relação concreta entre ciência que se aprende, com a realidade que se vive.

Essa sugestão está imbricada nas preocupações quanto aos gastos com a educação, nas inquietações da sociedade e dos poderes públicos, assim como de toda a população, que enxergam na educação formal de nível superior, maiores oportunidades nas conquistas de trabalho num mercado escasso, e na localização no ensino secundário, uma situação de conflito maior, onde mais claramente deve acontecer uma proposta de uma cultura diferenciada para alunos, que não irão necessariamente para o ensino superior, articulada com programas mais atrativos para as camadas sociais, mais amplas e heterogêneas numa relação maior com o conhecimento diversificado, enfim, na decisão sobre um currículo baseado nas experiências e interesses.

## 2.5. O aluno surdo no Ensino Médio

A educação das pessoas surdas vem sendo atravessada por diferentes discursos, muitos deles considerados cientificamente embasados e, assim, aceitos enquanto verdade (KLEIN, 1998, p.76). De acordo com a autora, os discursos circulantes nas unidades escolares estão ainda preocupados mais em ‘corrigir’ do que educar, de projetos pedagógicos vinculados ainda, aos processos de reabilitação (no fazer falar, no uso de aparelhos auditivos, nos implantes cocleares). Apesar de atualmente, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, estar voltado para uma perspectiva inclusiva, orientada para o reconhecimento e valorização da diversidade e, prever mudanças nas escolas e na formação de professores, para a educação de crianças e jovens surdos, ainda não são disponibilizados intérpretes educacionais ou professores bilíngues nem na educação infantil, nem no ensino fundamental para ao menos satisfazer a necessidade primeira, de comunicação, entre a comunidade escolar e os alunos surdos que frequentam esse espaço.

O intérprete educacional se torna ainda mais necessário quando, o aluno surdo, vencendo todas as dificuldades na sua trajetória no ensino fundamental, finalmente consegue chegar ao ensino médio, espaço que o confrontará com uma gama maior de informações, de nível geral, técnico e tecnológico, além do atributo de ser um lugar da esperança de inserção no mercado, no galgar mais um degrau na condução ao ensino superior. Muitas vezes esse profissional não está disponível para atender a esta demanda de adolescentes e jovens surdos, que cada vez mais aumenta, pela oferta de vagas vinculadas ao regime de cotas.

De acordo com a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu § 2º do Título VI “*a transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento*”. Ainda em seu art. 20, menciona que “[...] é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar”.

Um primeiro levantamento que cruzará o número de intérpretes com as matrículas dos surdos no ensino básico, deverá ser feito somente este ano, em função do censo realizado pelo MEC no ano de 2008, no qual se verificou um percentual de 54% dos alunos<sup>26</sup> (64.150) como sendo surdos e deficientes auditivos, matriculados nas redes regulares de ensino. A constatação de que não haverá profissionais suficientes para atender a esta demanda é previsível como resposta a essa pesquisa. Por conta disso, defende-se a permanência das escolas especiais, até o fim do ensino fundamental, pois muitas escolas que possuem alunos surdos em suas salas de aula comum, não têm o acompanhamento de intérpretes.

É necessário pontuar que a educação especial em todo o país passa por uma reestruturação na organização e condução dos alunos com deficiência nas classes regulares, baseando-se nos pareceres do MEC<sup>27</sup>. Diante desse novo paradigma de inclusão, a postura que se pretende frente aos alunos surdos, é direcionada para a contratação de intérpretes de língua de sinais e instrutores surdos<sup>28</sup>. Lacerda (2009, p. 65) menciona *que a educação a ser oferecida para as crianças com necessidades educativas especiais não pode ser olhada como um sistema paralelo à educação geral*. A condição bilíngue da criança surda deve ser assegurada desde cedo, na educação infantil, e a escola deve preparar-se de forma a prover os recursos pedagógicos para a aprendizagem dessas pessoas.

No município do Rio de Janeiro o que se constata é que a prática de contratação de intérpretes educacionais de LIBRAS é inicial diferentemente do que já ocorre em algumas outras regiões do Brasil. Esse é um direito recente, face ao Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a lei que reconhece a língua brasileira de sinais – LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão, assim como outros recursos de expressão a ela associados (lei nº 10.436/2002). Todavia há que se levar em conta, as diferenças de organização de municípios e estados que têm formas mais ou menos ágeis de atender a esse direito. No cenário brasileiro, de

---

<sup>26</sup> Fonte Revista Nova Escola (Abril de 2009).

<sup>27</sup> Documento organizado pela SEESP, Brasília, 2006, denominado Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado, que visa subsidiar técnica e pedagogicamente a organização dos serviços de atendimento educacional especializado com fins a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular.

<sup>28</sup> Profissionais surdos, com certificação emitida ou pela FENEIS, ou pelo PROLIBRAS, habilitados para o ensino da língua de sinais às pessoas ouvintes, assim como indicados, para lidarem com crianças e jovens surdos, servindo de modelo linguístico e, no auxílio aos profissionais da educação, na mediação com os alunos surdos.

forma geral os estados são responsáveis, pelo oferecimento de vagas para a etapa final do ensino básico, o ensino médio, que consta ainda, da gerência na educação profissional técnica, de nível médio, assim como na educação profissional e tecnológica, cujas diretrizes possuem especificidades diferenciadas, voltadas para a habilitação no prosseguimento dos estudos, visando à educação superior, além de certificar para o trabalho.

Em relação ao Rio de Janeiro, o estado vem sendo considerado mais ágil, configurando-se como o lugar em que as idéias estão mais avançadas, no que tange ao atendimento à elaboração de propostas de adaptações curriculares<sup>29</sup>, que contemplem as iniciativas estimuladoras à interdisciplinaridade, principalmente no campo das atividades práticas na área cultural e artística, no que se refere ao ensino médio de forma geral. O que se verifica, desde junho de 2009, que a equipe pedagógica da SEEDUC vem pontuando as reuniões organizadas, propostas consistentes e viáveis para o sistema de ensino fluminense. Contudo, não há nenhuma produção que mencione algo direcionado ao atendimento aos alunos com necessidades específicas, no caso, aos alunos surdos, no ingresso ao ensino médio.

Por meio das Secretarias de Educação Estadual do Rio de Janeiro, e de Ciência e Tecnologia e Inovação, Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, as escolas de ensino médio buscaram a contratação de intérpretes educacionais de LIBRAS, agentes mediadores e facilitadores das situações de aprendizagem, numa iniciativa para a resolução da situação de atendimento ao direito ao acesso à comunicação e à informação pela pessoa surda. Principalmente após a Resolução CNE/CEB nº 02/2001<sup>30</sup>, que no entender das políticas públicas que exortam *todos na escola*, propõem entre outras sugestões não perder de vista a reflexão contínua, quanto às situações e possibilidades que essa ação provoca como, por exemplo, os encontros inevitáveis que as diferenças promovem na escola, além da ação determinante na criação de novos paradigmas na educação como um todo.

Além disso, tem sido o estado a investir mais em Tecnologia da Informação aplicada à Educação, o que se configura como um diferencial para viabilizar uma

---

<sup>29</sup> Ensino Médio Inovador: mudanças à vista. <http://www.conexãoprofessor.rj.gov.br/especial>

<sup>30</sup> Resolução que institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, de 11/09/2001.

mudança de metodologia no atendimento ao alunado. Já são contabilizadas 1.237 escolas da rede estadual que contam com laboratório de informática e possuem acesso à internet em banda larga.

Ao ingressar no ensino médio, o aluno surdo traz consigo, todas as conseqüências de sua formação no ensino fundamental, do meio familiar que em sua maioria é constituída por sujeitos ouvintes<sup>31</sup>, da cultura específica majoritária que o sustenta, iniciada na infância, mas que pode ou não ser desconstruída quando este se entender como integrante de uma minoria linguística<sup>32</sup>. Todos os artefatos culturais por ele construídos e adquiridos serão referências às identidades que integrarão ou o moldarão ao longo de sua convivência na escola.

Uma fala constante manifestada pelos professores de ensino médio das unidades escolares envolvidas nessa pesquisa, redundava no tocante à preparação das aulas e avaliações dos alunos surdos, incluídos nas classes em que davam aula. As alegações eram da ordem de como esse aluno poderia ser absorvido pelo mercado, diante das respostas “rasas” apresentadas nas avaliações as quais eram submetidos. Nessas argumentações podia se verificar a ótica de um mercado competitivo ao qual o aluno surdo, segundo esses professores, não teriam vez se não fossem “bem cobrados”, da mesma forma que o seriam ao candidatarem-se a empregos ou ao prestar concursos públicos. Tal pensamento recorrente à maioria dos docentes revela-os presos ainda a idéia de desenvolvimento único e universal (DORZIAT, 2007). Tal situação sugere um aluno tendo que se adequar ao currículo proposto pela instituição, diante de avaliações que não contemplam adaptações ou adequações a sua condição de surdez e a condição acadêmica que apresenta ao chegar ao ensino médio.

---

<sup>31</sup> O termo ‘ouvinte’, na perspectiva do intérprete de língua de sinais, segundo o mini-dicionário do documento *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, MEC-SEESP, 2004*, refere-se a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos. No dicionário Houaiss alude ao assistente – espectador, presenciador, presente<aluno o.da matéria>; ao destinatário – interlocutor receptor.

<sup>32</sup> Skliar coloca que é uma expressão que *se origina de experiência especificamente européia, surgida num contexto dos conflitos nacionalistas do final do século XVIII e começos do século XIX. Como forma de caracterizar grupos nacionais ou étnicos que viveram uma experiência de subordinação por parte de outros grupos nacionais ou étnicos* (YETMAN, apud SKLIAR, 2003, p.9) Esses termo disseminou-se em outras direções e foi-se assumindo noutras representações, como a pleiteada pelas comunidades surdas, a de exclusão pelas maiorias.

Quando se trabalha com alunos surdos adolescentes ou jovens, no âmbito de formação secundária, percebe-se que muitos não tiveram a experiência de conviver com intérpretes de LIBRAS, e outros tantos, acessaram a essa forma de comunicação (língua de sinais) tardiamente, com idades entre 14 e 17 anos, justamente num período que já deveriam ter se constituído linguisticamente. Nessa etapa da vida, jovens ouvintes estão se preparando para sua incursão no ensino médio, enquanto os jovens surdos ainda permanecem, nos anos iniciais do ensino fundamental, quase sem perspectiva nenhuma de seguirem para outra etapa subsequente, a fim de dar continuidade no ensino básico.

Esses jovens surdos acabam engrossando as estatísticas, conforme os gráficos mostrados anteriormente, enfrentando as realidades que vão desde evasão escolar até a não completude do ensino básico – cerne dos problemas que os levam ao fracasso escolar. E embora haja empenho pelo resgate social de jovens e adultos, por parte das instâncias públicas, os alunos surdos ainda assim, continuam distanciados desse processo, pois é necessário a ele, um currículo específico, que contemple sua diversidade linguística. *Os alunos surdos permanecem desprovidos de língua, alijados de cultura, com currículos inadequados, não compreendidos em suas singularidades, relegados a própria sorte* (LEBEDEFF, 2006, p.56). Deparam-se ainda com a ausência ou deficiência de um atendimento específico, voltado para suas necessidades especiais, por se encontrarem numa cultura hegemônica ouvinte, de política linguística ainda pautada na crença de um país monolíngue. Vivem assim, imersos na língua portuguesa oral e escrita, numa forte desigualdade no acesso aos conteúdos e práticas do ensino médio.

Algumas situações deste gênero fazem parte das experiências vividas por intérpretes educacionais, durante as mediações realizadas junto ao SOE (Supervisão e Orientação Educacional), quando os responsáveis pelos alunos surdos são convocados e aconselhados a “levarem” seus filhos para outras escolas, que tenham uma grade curricular menos exigente, por conta da instituição em que eles se encontram concluir que esses alunos (surdos) não estão “prontos”, ou se encontram num nível bastante aquém dos demais, para freqüentarem os cursos escolhidos (em sua maioria, os de informática). Os intérpretes são chamados a pontuar junto à escola, e aos pais, os direitos que cabem ao surdo de estar nesse

espaço (legitimado pela forma de ingresso na instituição, por meio de concurso seletivo).

Os diferentes programas de formação profissional para surdos, analisados por Klein (2006, ps.443 - 444) revelaram em sua pesquisa, uma tendência no mercado de exigência *de um conjunto de atributos pessoais que respondam aos novos paradigmas de produção flexível e integrada*. A autora reconhece aí, os efeitos da globalização e da racionalidade política onde a idéia do desemprego se constitui como estímulo à produtividade e a competitividade. Ela associa os cursos oferecidos como opções e possibilidades empreendedoras, *dos setores denominados “alternativos”, ou de serviços*, que englobam artesanato, reciclagem de papel, arte e decoração (pinturas e revestimentos), como também ligados às áreas da alimentação, informática e hotelaria.

A preocupação com a capacitação para o mercado de trabalho pode ser verificada na história das Escolas dos Surdos-Mudos de várias partes do mundo, com destaque para o antigo Instituto Nacional de Surdos-Mudos, primeira escola de surdos no Brasil, hoje Instituto Nacional de Surdos (INES), que tinha oficinas e práticas de trabalho com propósitos para uma formação para o futuro da pessoa surda, dentro da sua grade curricular e que são hoje verificadas nos programas de formação profissional, através da articulação do estado com diferentes instâncias da sociedade civil, como as ONG's (Organizações Não Governamentais) e grupos empresariais. A FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, também mantém convênios com instituições públicas ou privadas, na contratação de pessoas surdas.

Uma outra forma de integração da pessoa surda no mercado de trabalho era a contratação de adultos surdos, como professores, contribuindo assim para um entrosamento maior entre eles, com os jovens, ampliando assim a língua de sinais, instrumento fundamental para a aprendizagem do sujeito surdo. *O sentido da aprendizagem dos ofícios era possibilitar ao aluno surdo uma atividade que evitasse que ele fosse, no futuro, uma carga para a família, para a comunidade, ou para associações de caridade* (KLEIN, 1998. p.81).

Fazendo um elo entre o passado e o presente, é importante assinalar que existe uma crença difundida entre os familiares de surdos e educadores, de que a informática, seja a disciplina ideal para os surdos, por exemplo. Outra crença é o investimento em *ofícios, que não exigem escolaridade mais avançadas, além de promoverem um trabalho mais individual, sem a necessidade de contato frequente com o público* (KLEIN, 1998, p.83), levando a criar mitos acerca do trabalho próprio, ideal das pessoas surdas.

Na realidade, nessa sua passagem do ser jovem ao ser adulto, ao ingressar no ensino médio, o surdo terá oportunidades que suscitarão nele, a profissão que de fato desejará desempenhar no futuro, aos sonhos que devem ser e serão sonhados por eles mesmos, uma vez que antes, durante sua infância, ou faziam por ele, ou eram para eles, incompreensíveis. Penso nessa pessoa, descobrindo-se como um ser capaz, que deve ter as mesmas oportunidades e opções de escolhas no que *quer ser quando crescer*. O trabalho é um princípio educativo, porque leva os estudantes a compreenderem que todos somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura, tendo como base, a autonomia que Freire (1987, p.34) apregoa a *liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, que exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz*.

Para isso é muito importante que desde a mais tenra idade, o surdo tenha acesso à educação bilíngue de qualidade, com a presença de professores bilíngües e de intérpretes educacionais de LIBRAS, em todos os níveis de ensino, de forma a lhe possibilitar um adequado desenvolvimento acadêmico e de interação social, tendo a sua língua respeitada. Neste ambiente de educação, o intérprete educacional poderá forjar-se como profissional, com papel melhor definido, com uma formação adequada favorecendo que ele posicione-se frente aos professores em sala de aula, frente ao aluno surdo, em frente a si mesmo, como um profissional da educação, colaborando para a formação do aluno surdo no ensino médio.



### **3. Procedimientos Metodológicos**

### 3.1. Buscando uma metodologia: um grande desafio

Esse capítulo mostra como foi o desenvolvimento da presente pesquisa, concernente à atuação do intérprete educacional no ensino médio. Ciente de que *uma investigação segue um modo ou uma maneira planejada e determinada, para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado* (CHAUÍ, 2001, p.17 *apud* OLIVEIRA, 2001).

Ao consultar as fontes de pesquisa em busca de bibliografia específica, dissertações e teses na área da Educação e da surdez que refletissem sobre o trabalho do intérprete educacional, pude perceber que tanto o sujeito, como o âmbito ao qual me propunha explorar (no ensino médio) ainda eram campos pouco explorados pelos pesquisadores e, portanto, não havia muito material disponível. As pesquisas voltadas para o trabalho no campo da educação trazem (insuficientes) informações sobre a atuação do profissional intérprete educacional, algumas ocorrências em escolas do ensino fundamental ou em universidades, e mais escassas ainda quando se trata do ensino médio.

A noção de certo *ineditismo* em se pesquisar esse profissional em ação, tendo numa ponta outro profissional (o professor), no cumprimento da função de ensinar<sup>33</sup>, e noutra, o(s) aluno(s) surdo(s) querendo aprender, e ainda como pano de fundo, um ensino médio marcado por conflitos de identidade, se propondo inovador e integrador, sob a ótica do trabalho como um fim, aumentaram minhas expectativas sobre o quê observar, diante de tanta complexidade e abrangência nas ações por eles desempenhadas.

---

<sup>33</sup>A máxima do ensinar é transmitir conhecimentos, instruir, como consta nos dicionários e verbetes. Historicamente, a função do professor sempre esteve fundamentada no ethos religioso [...] na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares, e muitas vezes religiosas (TARDIF, 2008, p.36). Nos tempos atuais os professores se veem diante do paradigma processo-produto, cujo referencial localiza-se no intuito de estabelecer a relação entre o modo de agir do professor (processo) e os indicadores de eficácia (aprendizagem dos alunos/produto) (SAUJAT, 2004, p.7).

O fato desses profissionais, intérpretes educacionais, encontrarem-se num espaço marcado pelas mais variadas disciplinas e utilizando-se da língua de sinais, como meio de negociação para o entendimento das mesmas, optou-se como ideal acompanhar por meio de filmagens, o seu *agir*, os recursos linguísticos utilizados por eles, além do “olhar-se” e refletir sobre sua atuação, o que será mais bem explicitado adiante. Sendo assim, o objetivo deste estudo é o de caracterizar a atuação do intérprete educacional de LIBRAS no ensino médio, considerando as especificidades deste nível de ensino.

Além das filmagens, também foi aplicado um pequeno questionário visando conhecer a experiência profissional anterior dos pesquisados e aspectos que sua formação e concepções sobre seu trabalho (ANEXO 1).

Para tal objetivo, foram realizadas filmagens dos intérpretes atuando em sala de aula, tanto em disciplinas teóricas como em disciplinas profissionalizantes (laboratórios). Estas filmagens foram editadas (a partir do olhar da pesquisadora) e as gravações editadas num segundo momento apresentadas aos intérpretes para que comentassem sobre seu trabalho. Durante essa segunda etapa ocorreram discussões e diálogos travados entre pesquisador e pesquisados, enquanto assistiam ao vídeo editado. Os encontros realizados nessa segunda etapa, também foram registrados em vídeo e posteriormente transcritos, e é especificamente sobre este material que serão construídas as análises que apresentaremos a seguir<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> A base para os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa deveu-se ao contato com a metodologia desenvolvida por Yves Clot e seus colaboradores, como Faïta, Saujat, Curie, Leplat, entre outros, na sua maioria, profissionais da área da psicologia e ergonomia de língua francesa, e que me foi apresentada por ocasião de uma palestra na faculdade, durante o curso de formação no mestrado. Por ergonomia se entende uma ciência multidisciplinar, cuja base é formada por várias outras ciências, visando a uma melhor adequação do trabalho ao homem. No caso dessa pesquisa, *como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação* (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.84). Por uma questão de tempo não foi possível trabalhar com a metodologia da autoconfrontação cruzada por ele sugerida, mas o modelo de conduzir a coleta de dados sofreu as influências desse autor, pois buscou focalizar o intérprete educacional (entrevistado) frente à sua própria prática de trabalho apresentada por meio das filmagens.

### 3.2. Cenários e possibilidades para o trabalho do intérprete educacional – as escolas estaduais e tecnológicas

Duas escolas de ensino médio, localizadas no município do Rio de Janeiro, foram escolhidas em função dos cursos e turnos oferecidos (Informática e Patologia Clínica), nas quais, alunos surdos ficam um período maior e, portanto, têm mais de um intérprete à sua disposição, geralmente um por turno.

O ensino técnico é oferecido em duas modalidades: concomitante ao curso de formação geral, como também em nível de formação pós-médio. No primeiro caso, o aluno o realiza em 4 anos, e no segundo, em 3 anos.

Abaixo estão relacionados os cursos e as disciplinas que foram filmadas e observadas para a pesquisa, como também o período e horário em que o aluno surdo estava sendo acompanhado pelo intérprete de LIBRAS.

INSTITUIÇÃO A		INSTITUIÇÃO B	
CURSO DE INFORMÁTICA (2º ANO - Noturno / 3º ANO - Diurno*) INTÉRPRETES: CSS / DRJ	MODELAGEM	CURSO DE PATOLOGIA CLÍNICA (3º ANO – Diurno e Vespertino) INTÉRPRETES: MFF / AGP	HISTÓRIA
	QUÍMICA		GEOGRAFIA
	MANUTENÇÃO		QUÍMICA
	HISTÓRIA		NAFH-NOÇÕES DE ANATOMIA E FISIOLOGIA HUMANA
	FILOSOFIA		FÍSICA
	LTP– LIINGUAGEM TÉCNICA DE PROGRAMAÇÃO		LÍNGUA PORTUGUESA
	PARASITOLOGIA		

### 3.3. Os personagens e sujeitos partícipes na pesquisa

Em se analisando o trabalho como estruturação de atividades diferentes que conjugam: modo de pensar, distribuição de tarefas e coesão em torno de um objeto em comum, o sujeito no trabalho é tido como aquele em que *“as normas que lhe são impostas por sua pertinência ao grupo o obrigam a regular sua ação e controlá-la de acordo com o outro [...] a fazer de si uma imagem como que exterior a si mesmo e em conformidade com exigências que lhe reduzem a absoluta espontaneidade e a subjetividade inicial”* (WALLON, *apud* CLOT, 2006, p. 80). O sujeito aprendendo num mesmo tempo, ao tornar-se sujeito e objeto, a ter consciência de sua pessoa.

Essa pesquisa contou com a participação dos muitos membros da escola. Indireta e diretamente estiveram presentes na cena investigada os alunos ouvintes (colegas dos alunos surdos), os alunos surdos, razão pela qual se dava a presença dos intérpretes, os intérpretes educacionais e finalmente os professores. Vamos nos ater aos personagens focalizados neste estudo: os intérpretes. Para preservar as identidades, os profissionais serão referenciados pelas iniciais de seus nomes.

Foram quatro os profissionais, sendo 3 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, de idades variando entre 23 a 35 anos. Algumas características de cada um desses profissionais estão listadas abaixo para melhor traçar o perfil e se conhecer melhor os sujeitos da ação. Estas informações foram obtidas a partir do questionário aplicado antes que tivessem iniciado as filmagens.

**CSS** – Mulher, 23 anos, solteira. Com ensino superior completo, formação em música em uma faculdade pública, *lato sensu* em docência do ensino superior (incompleto). Trabalha com surdos na função de intérprete há aproximadamente cinco anos, atuando na escola e também na igreja, onde mantém contato com a comunidade surda. Fez também o curso básico de intérprete na FENEIS por dez meses até o quarto módulo. Obteve certificação pelo ProLibras em 2007. Classifica sua proficiência como regular. Sente necessidade em aprofundar nos classificadores (CL)<sup>35</sup>, pontuando serem estes sua maior dificuldade para expressar determinados

---

<sup>35</sup> Segundo Felipe (2005, p.174), no livro Libras em Contexto (curso básico de LIBRAS ministrado pela FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), os classificadores *são configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa, animal e veículo, funcionam como marcadores de concordância [...] são formas que, substituindo o nome que as precedem, pode vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou objeto que está ligado à ação do verbo*. Ex. Numa narrativa, a configuração de mão para representar uma pessoa andando, utiliza-se da configuração com os dedos, do número “2”, (igual ao numeral – usando os dedos indicadores e o médio) voltados para baixo e movimentando-os, numa alusão às pernas, durante o andar.

sinais específicos ou expressões. Não se julga capaz de comunicar-se com qualquer tipo de surdo, principalmente aqueles que não possuem nenhum tipo de língua (oral ou gestual). Além da LIBRAS, possui conhecimento do inglês, grego e espanhol. Sua opinião quanto ao papel a ser desempenhado pelo intérprete de língua de sinais no espaço educacional: *“O intérprete educacional, na maioria das vezes, não cumpre somente o papel de intérprete, mas também de educador. Muitas vezes precisa orientar e incentivar o aluno. Usa o tempo extra, ou seja, fora de sala de aula para dar um suporte ao aluno, visto que diversas vezes é o único canal de comunicação”*.

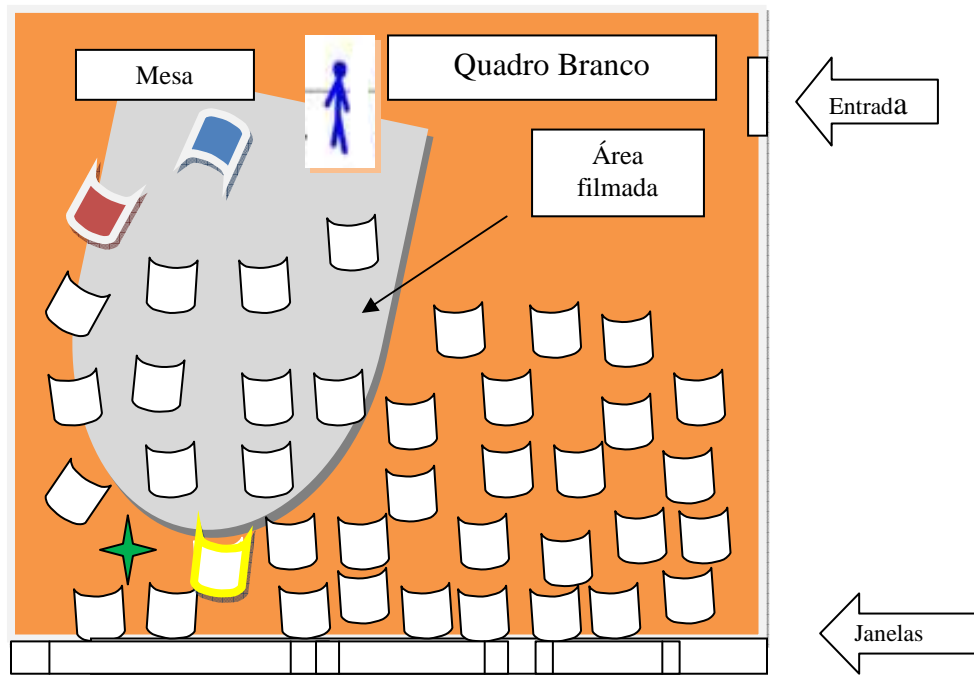
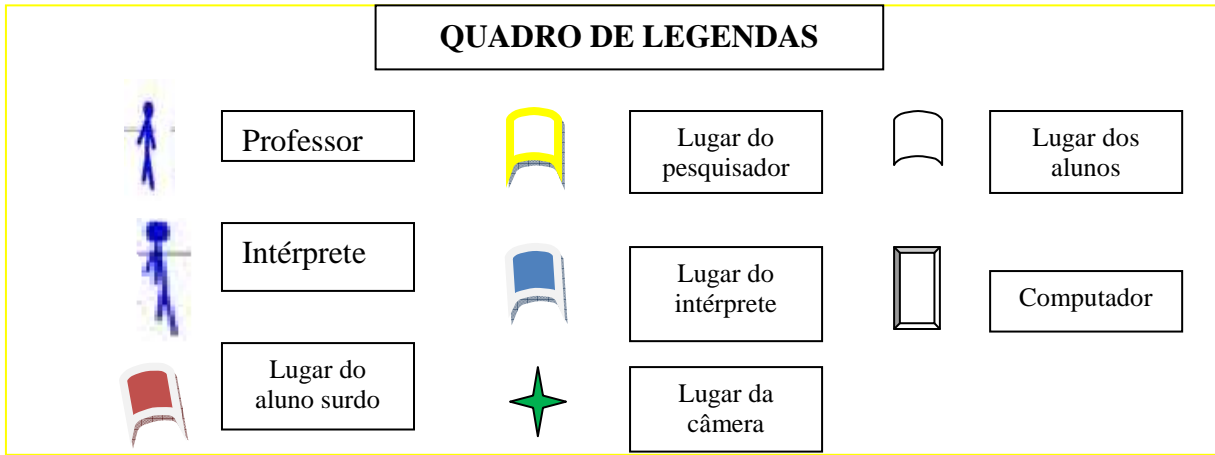
**AGP** – Mulher, 35 anos, solteira. Com ensino superior completo em duas formações: Tradutor e Intérprete em Língua de Sinais Brasileira e Educação Religiosa. Trabalha com surdos na função de intérprete há aproximadamente cinco anos, atuando na escola e também na igreja, onde mantém contato com a comunidade surda. Obteve certificação pelo Prolibras em 2008. Classifica sua proficiência como regular. Não se julga capaz de comunicar-se com qualquer tipo de surdo, principalmente aqueles que não possuem nenhum tipo de língua (oral ou gestual) e também com aqueles que possuem além da surdez, outro tipo de comprometimento como motor, baixa-visão ou deficiência intelectual. Além da LIBRAS, possui algum conhecimento em ASL (American Sign Language – Língua Americana de Sinais) e noções de inglês e espanhol. Sua opinião quanto ao papel a ser desempenhado pelo intérprete de língua de sinais no espaço educacional: *“No atual contexto é fundamental a presença do profissional, a fim de garantir o direito do aluno obter acesso no âmbito social e educacional nas instituições de ensino. O profissional não estará apenas mediando duas línguas, mas construindo junto aos alunos surdos e ouvintes, e demais profissionais, um novo olhar para a diferença, diferença esta lingüística. Sua atuação é complexa, mas deve existir consciência, postura, respeito e formação, a que me refiro, não só lingüística, mas cultural que está atrelada aos aspectos social, antropológico, político, psicológico e outros”*.

**DRJ** – Homem, 25 anos, casado. Com ensino superior completo em Letras (licenciatura). Trabalha com surdos na função de intérprete há aproximadamente quinze anos, nas áreas da educação, jurídica, científica, médica, até em peças teatrais. Antes de obter certificação pelo Prolibras, em 2007, cursou e concluiu,

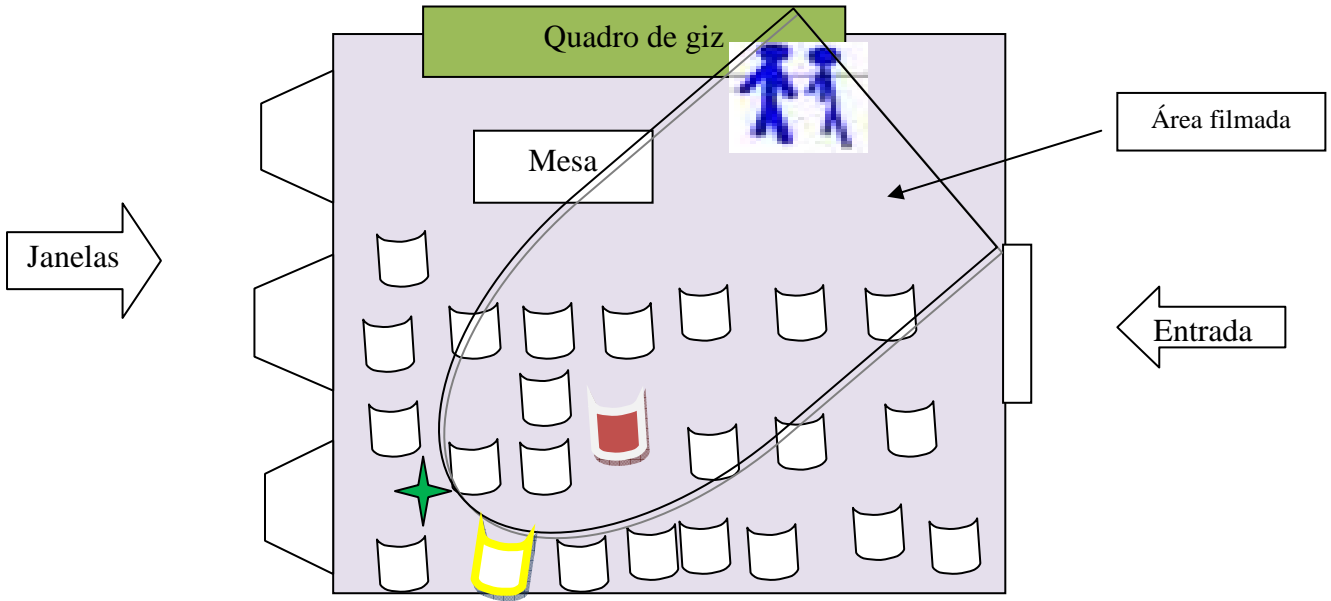
passando por quatro módulos, por um período de quatro anos, o curso de Língua de Sinais da Igreja da Nova Vida, em um município próximo ao Rio de Janeiro. Classifica sua proficiência como fluente. Convive com surdos da igreja e nos ambientes de trabalho. Julga-se capaz de comunicar-se com qualquer tipo de surdo. Além da LIBRAS, possui conhecimento em nível intermediário em ASL (American Sign Language – Língua Americana de Sinais) e Inglês. Sua opinião quanto ao papel a ser desempenhado pelo intérprete de língua de sinais no espaço educacional: *“Infelizmente, raramente isso é respeitado, entretanto sem dúvida é um pressuposto inquestionável, para os requisitos técnicos dos procedimentos técnicos da tradução, pois traduzir envolve a transmissão de idéias e conceitos. Quando o intérprete tem acesso prévio aos conteúdos, estimo que reduza cerca de 80% os “problemas tradutórios”.*

**MFF** – Mulher, 30 anos, casada. Com ensino superior incompleto, está no 5º período de Direito. Trabalha com surdos na função de intérprete há aproximadamente quinze anos. Atua como intérprete na FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo. Fez o curso básico de intérprete na FENEIS por oito meses até o terceiro módulo. Obteve certificação pelo ProLibras em 2007. Classifica sua proficiência como mediana. Julga-se capaz de comunicar-se com qualquer tipo de surdo. Não possui proficiência e nem conhecimento em nenhuma língua estrangeira (oral ou de sinais). Sua opinião quanto ao papel a ser desempenhado pelo intérprete de língua de sinais no espaço educacional: *“O intérprete é o veículo de informação e de argumentação para o surdo”.*

Os intérpretes cumprem uma carga horária, mediante contrato, que pode ser de 20h ou 40h, acompanhando os alunos de acordo com a grade escolar do curso no qual estejam inseridos, de formação geral e formação técnica. São seis aulas por turno ao dia, e determinados cursos se estendem aos sábados. Os alunos geralmente são atendidos por mais de um intérprete em função da grade curricular a ser cumprida, pois além do curso de formação geral, o aluno poderá estar matriculado em algum curso de especialização, da área técnica, sem contar que poderá necessitar de aulas de apoio e frequentar a sala de recursos ou vir a fazer estágio e/ou outras atividades extracurriculares.

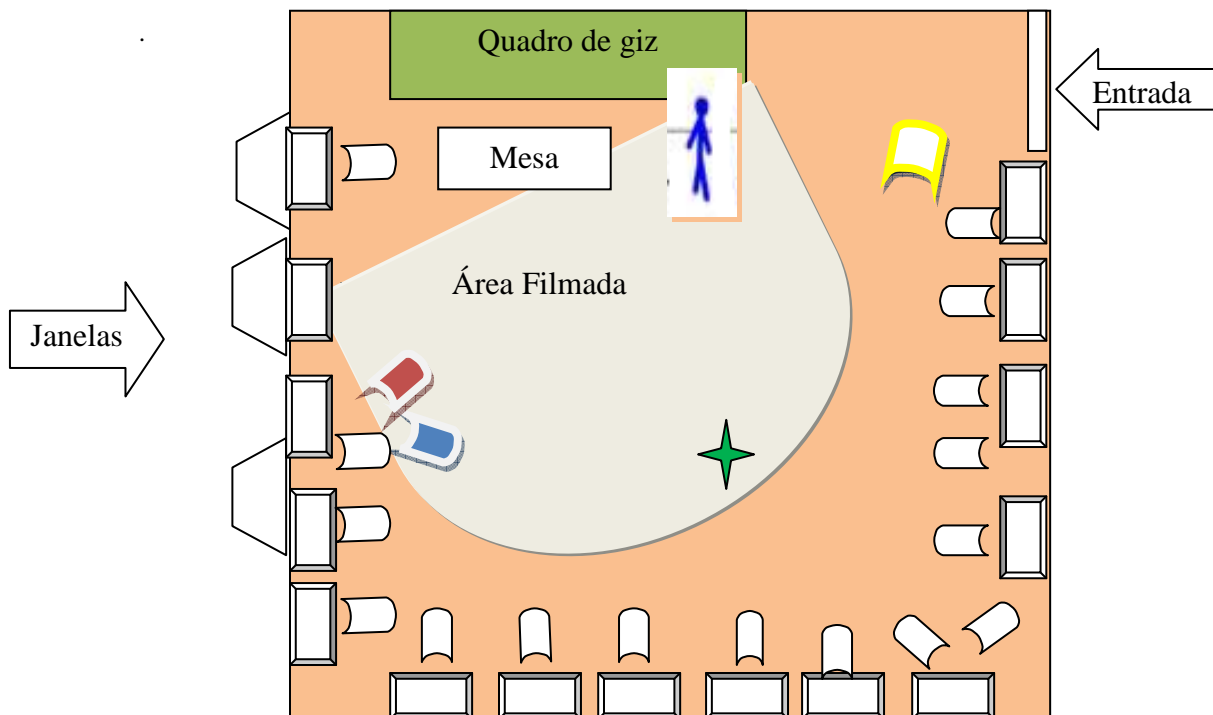


**Figura 1** – Disposição da sala de aula da instituição B onde foi filmada a ação de dois dos intérpretes. Sempre sentados e próximos ao quadro e ao professor.

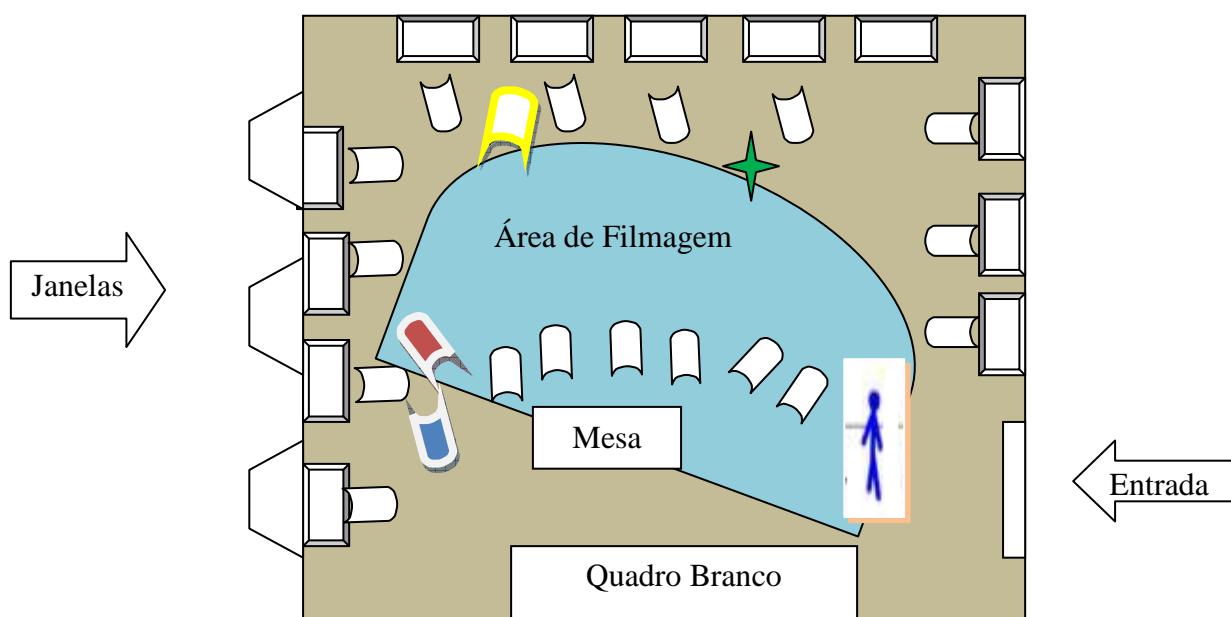




**Figura 2** – Disposição da sala de aula da instituição A onde foi filmada a ação de um dos intérpretes (noturno). A intérprete atua em pé, junto ao professor, usando o quadro ao mesmo tempo em que o professor o utiliza quando está explicando a matéria



**Figura 3** – Disposição da sala de Informática da instituição A onde foi filmada a ação de um dos intérpretes (diurno). O intérprete (que se senta de frente para o professor) fica ao lado do aluno surdo (que senta de costas para o professor) e longe do colega com quem divide o computador.



**Figura 4** – Disposição de outra sala de Informática da instituição A onde também foi filmada a ação de um dos intérpretes (diurno). O intérprete atua sentado de frente para o aluno surdo e do colega com quem divide o computador, ficando de costas para o professor e o quadro.

### 3.4. A metodologia da autoconfrontação

A proposta de Yves Clot, professor de Psicologia do Trabalho no Conservatoire National de Arts et Métiers (CNAM), onde dirige a equipe de “Clínica da Atividade” do Laboratório de Psicologia do Trabalho e da Ação (Laboratoire de Psychologie du Travail et de l’Action) e seus colaboradores (CLOT, 2006, MACHADO, 2004), chamada de metodologia de autoconfrontação, vem a ser constituída na co-análise de situações de trabalho, entre pesquisadores e coletivos de trabalho, que vivem o processo de (se) analisarem diante de situações em estudo, podendo esta ser simples ou cruzada.

Na autoconfrontação simples, o trabalhador é filmado na realização de suas tarefas, sendo que algumas das sequências desse trabalho são selecionadas pelo pesquisador para que, junto ao trabalhador, assistam e dialoguem sobre as ações e tarefas realizadas. Essa sessão também é filmada em vídeo e é usada como material de análise pelo pesquisador.

Na autoconfrontação cruzada, as ações de dois trabalhadores são filmadas (em separado), configurando a fase de uma autoconfrontação simples. Durante a entrevista, também filmada em vídeo, os dois trabalhadores assistem a cada uma das filmagens realizadas, ora de um, ora de outro, e o pesquisador faz perguntas e dirige o rumo da discussão. Após a realização de ambas as autoconfrontações, que também são filmadas, o resultado final é apresentado para o coletivo de trabalho.

A contribuição dessa metodologia segundo seu autor reside na possibilidade da compreensão do trabalho realizado por meio dessa dinâmica das ações do sujeito, que diante das imagens de seu desempenho tem a oportunidade de dialogar sobre o que quis fazer e não fez, ou o que fez e não queria ou poderia não fazer, podendo assim com isso (no se ver e nas conversas sobre o que está vendo), gerar resultados de transformações duráveis nos meios de trabalho.

As concepções histórico-culturais – a teoria enunciativa de Bakhtin, fundamentada no dialogismo, onde *linguagem e sujeito caminham sempre em direção à diversidade, à multiplicidade* (LODI, 2006, p.186) e, os pressupostos do

caráter social das funções superiores, constitutivas do homem e reconhecidamente construídas na interação com outros, de acordo com Vygotsky (GÓES & MARIN, 2006), desfrutam pontos em comum com as ciências da ergonomia e da psicologia do trabalho proposta por Clot, em temáticas que envolvem interpretações específicas para os diversos tipos de trabalho na sociedade contemporânea e, das atividades específicas de diferentes profissões.

Traz em seu âmago, produzir um conjunto de avaliações partilhadas a partir desse olhar sobre si no trabalho (MACHADO, 2004), numa espécie de regulador da atividade pessoal, buscando identificar os desenvolvimentos possíveis da atividade para eventualmente a transformar no seu curso, utilizando-se da imagem como suporte das observações.

### **3.5. O passo a passo do périplo: entre a metodologia original e a metodologia produzida**

“O convite para ser outro. O dar a ver, o dar a pensar e o dar a sentir o que somos e o que não somos; ou como inventamos o outro; ou como nos inventamos a nós mesmos”. (Carlos Skliar, 2004, p.7)

O uso da metodologia proposta por Clot (2006) em toda sua complexidade para este trabalho implicaria em assumir um referencial teórico sobre o trabalho e sua ergonomia, o que não foi o objetivo do estudo aqui apresentado. O propósito de analisar o trabalho do intérprete educacional em sua atuação então se pautou nas estratégias propostas por Clot, utilizando-se da filmagem em situação de trabalho e de uma sessão em que o intérprete assistiu à sua própria atuação em companhia do pesquisador e fez comentários e reflexões, mas as categorias de análise e os aspectos discutidos por Clot não foram considerados nesta oportunidade.

Assim, foram feitas adaptações também nas estratégias da autoconfrontação, e para este estudo somente alguns aspectos da metodologia original foram contemplados. O motivo das adaptações se deu por conta de circunstâncias que serão devidamente explicitadas a seguir, mas a idéia original: filmar o intérprete educacional, em atividade, para posteriormente ser visto por ele,

junto com o pesquisador, como uma autoconfrontação simples, foi mantido e teve por objetivo, proporcionar situações de diálogo e interação, por meio da visualização do profissional em atividade e conversas durante as quais pudessem ser levantadas e discutidas, as opiniões e apreciações dos intérpretes envolvidos na pesquisa sobre o trabalho desempenhado por eles junto a alunos surdos do ensino médio.

Os motivos pelos quais se fez necessária a adaptação da metodologia foram:

- ✓ O fator tempo: precisou-se limitar um prazo para a realização das filmagens, por conta do calendário escolar e a necessidade de obter dados para essa pesquisa.
- ✓ O aguardar da autorização da presidência da instituição escolhida<sup>36</sup>, para essa intervenção. Quando saiu o aval para a realização da mesma, ficou se sabendo que o recesso escolar estava próximo e isso implicaria num intervalo que poderia levar ao arrefecimento do grupo, assim como em relação às duas escolas contatadas pertencentes à instituição, por isso a aceleração na materialização do trabalho indo-se o máximo de vezes possível aos espaços eleitos, a fim de configurar uma regularidade e também, objetivando contemplar um quantitativo razoável e significativo de disciplinas, das diferentes áreas que se pudesse observar.
- ✓ O aguardar à aceitação dos convites realizados aos intérpretes de LIBRAS (que foram em número de quatro, para esse empreendimento), alguns, colegas de profissão, que já atuam como intérpretes educacionais a um bom tempo, para serem sujeitos da pesquisa. Os que participaram da pesquisa aceitaram imediatamente, achando inclusive muito bom fazerem parte de um processo em que pudessem contribuir e serem voz, mas houve intérpretes convidados, que no entender geral, ficaram um pouco reticentes em se expor nessa formatação de pesquisa.
- ✓ A escolha das escolas que pudessem servir de cenário para a proposta de trabalho, conciliando os cursos a serem observados (Informática e Patologia Clínica) com os intérpretes que se disponibilizaram e, que trabalham nessas escolas,

---

<sup>36</sup> As unidades escolares onde se realizou essa pesquisa fazem parte das escolas técnicas estaduais ligadas à FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica, criada em 10 de junho de 1997, que vem a ser uma instituição vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), que além de reunir as escolas técnicas, oferece também educação profissional gratuita por meio de centros de educação tecnológica e profissionalizante. Informações site <http://www.faetec.rj.gov.br>.

confiando que trariam elementos instigantes à pesquisa, em função dos termos e vocabulários que circulam nessas disciplinas.

Em paralelo a essas ações, busquei conversar com os membros da direção, docentes e os alunos (ouvintes e surdos), que estariam envolvidos direta/indiretamente nessa trama. Sujeitos de ordem e natureza exterior, que a meu ver devem/riam ser levados em consideração.

*O pesquisador, e somente ele, poderia identificar a dinâmica mais profícua, que resguardasse a integridade da maneira de ser dos sujeitos pesquisados. [...] Se ele souber se situar dentro do contexto estudado, se não recortar a fala dos entrevistados por critérios arbitrários e exteriores e, sobretudo, se não quiser corrigir os depoimentos, saberá distinguir em que momento os sujeitos estudados podem se expressar livremente (OLIVEIRA, 2001, p. 21).*

Primeiramente os intérpretes foram filmados atuando durante as atividades-aula<sup>37</sup> (no período de 19 de junho a 14 de julho de 2009), depois se fez uma edição dessas filmagens. Estes vídeos editados foram assistidos pelos intérpretes juntamente com o pesquisador e enquanto os intérpretes se observavam, na filmagem editada, iam se narrando e apontando situações ocorridas durante as aulas, referindo-se àquilo que achavam relevantes, dialogando com o pesquisador.

Esse segundo momento foi realizado em um estúdio, sendo filmado e a ação teve a participação do pesquisador intervindo nos momentos em que julgava necessário, com perguntas sobre o que estava sendo observado naquele momento como também, evocando as situações ocorridas enquanto o intérprete fora filmado em ação, em sala de aula, como uma proposta de orientação bem natural (sabendo-se de antemão que esse é um processo muito particular e não tão fácil, pois além de filmados, as suas falas seriam submetidas a futuras análises do pesquisador), no apontar os momentos que eles achassem interessante intervirem, dentro do que cada um compreendesse como sendo importante comentar.

À época da edição das fitas, durante a seleção das imagens para apreciação e levantamento das discussões relativas às ações desempenhadas pelo intérprete,

---

<sup>37</sup> Para formalizar a participação na pesquisa, os intérpretes envolvidos assinaram os termos de consentimento para filmagem (ANEXO 2), assim como foi providenciado um pedido formal à instituição, para autorização na realização das filmagens, nas unidades escolares escolhidas.

em seu trabalho (primeira fase da pesquisa), fez-se necessário lançar mão de *insights* do próprio pesquisador, enquanto profissional da interpretação. Instante tenso, pois *entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir* (AMORIM, 2007, p.12).

Como as aulas foram inteiramente filmadas, as gravações iniciais ficaram longas e permeadas por situações que se repetiam, ou por outras alheias ao fazer do intérprete, como por exemplo, o aluno ler ou anotar coisas. Considerando que seria impraticável assistir e manter a atenção dos intérpretes às gravações tão alongadas, foram elaborados critérios para selecionar as imagens, com base nas experiências da pesquisadora como intérprete de LIBRAS, em que o foco da pesquisa se situaria no discutir sobre o fazer do intérprete (no “se ver”), e não em promover a distração, incidindo na localização das cenas que poderiam contribuir para suscitar discussões acerca do propósito do “se ver e se narrar” no trabalho como intérprete educacional de LIBRAS no ensino médio.

Os recortes buscaram as situações em que as expressões em LIBRAS utilizadas entre o intérprete educacional e o aluno surdo, pudessem despertar algum comentário relevante por parte do profissional, assim como, na forma como ele lida com a língua portuguesa (conceitos, informações, conteúdo) ao traduzir/interpretar para LIBRAS (recursos envolvendo configuração de mão, o alfabeto, os sinais, classificadores, etc.); as posturas e posições recorridas pelos intérpretes enquanto trabalham, levando em consideração o espaço físico, as situações-problema, com as demais pessoas do entorno também, como nos momentos de avaliação (trabalho em grupo ou individual). Estes critérios tanto foram utilizados para os recortes das filmagens realizadas nas aulas comuns, como nas aulas práticas, realizadas em laboratórios.

Ao analisar o material filmado, e decidir pelas imagens a serem editadas, foram realizadas anotações das cenas e falas envolvendo o intérprete, e todas as ocorrências em sala de aula, durante o exercício de suas funções. As reações, movimentos, atitudes, forma e situações que aconteceram, serviram para a elaboração de uma espécie de roteiro, apoio na condução dos diálogos no segundo

momento, no encaminhamento da autoconfrontação do sujeito da pesquisa com ele mesmo.

O material editado foi apresentado para cada um dos intérpretes, que se viram atuando. A partir dos diálogos e das reflexões emergentes foi possível configura as análise em quatro eixos temáticos de análise, que serão apresentados no capítulo 4.

<b>AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES ADAPTADA</b>	
<b>1ª FASE</b>	Reunir grupo de análise – selecionar os intérpretes de LIBRAS (04 profissionais), combinação da dinâmica da pesquisa.
<b>2ª FASE</b>	Filmagem das aulas (primeira) com o intérprete atuando no campo.
<b>3ª FASE</b>	Edição das filmagens em estúdio. Encontro do pesquisador com os intérpretes envolvidos (um a um) para se verem nas filmagens individualmente e comentarem junto ao pesquisador, sobre suas atuações. Essa etapa (segunda) também foi filmada.
<b>4ª FASE</b>	Analisar as falas junto ao intérprete, organizar os eixos de análise da pesquisa a partir do material coletado e das transcrições realizadas da segunda filmagem.

**Quadro 1** - Plano global das etapas da metodologia de autoconfrontação simples adaptada, desenvolvida para essa pesquisa.

As evidências sobre a adoção de outras racionalidades na organização do trabalho, segundo Sato (2002), corroboram para as concepções de que existem outras formas de organizar o trabalho no cotidiano, em como as pessoas atribuem os seus fazeres. Para a autora, são ações configuradas por contextos nos quais os modos de se trabalhar, de se relacionar, de lidar com o tempo, com o espaço, na atribuição de outros significados às prescrições (ao que se é esperado que o profissional faça), criem laços entre si, no sentido orientado pelo que ela chama de métodos práticos, ou “raciocínio sociológico prático”.

Ao desenhar esse projeto de investigação, vislumbrei o quanto o uso de técnicas de pesquisa baseados nessa metodologia, poderiam proporcionar e/ou acrescentar em relação à formação do profissional intérprete de LIBRAS.

## **4. Análise**



#### 4.1. Diálogos sobre as atividades analisadas: apanhados da pesquisa

Nesse capítulo, procuro organizar algumas falas selecionadas durante as confrontações realizadas pelos intérpretes com o vídeo, no “se verem” atuando, e das entrevistas enquanto falavam de seu trabalho; buscando uma reflexão sobre o agir de cada um deles. Os discursos e os dados obtidos dos quatro intérpretes envolvidos na pesquisa encaminharam a análise do material levantado em quatro eixos, que versam sobre o trabalho desempenhado pelo profissional: o intérprete educacional e as dificuldades surgidas para sua atuação (1); a postura ideal: o corpo fala (2); das angústias e dilemas vivenciados (3) e eu não sou professor, meu papel é interpretar (4).

Durante a transcrição, cada intérprete e aluno por ele acompanhado serão identificados pelas iniciais de seus nomes (conforme tabela abaixo), como forma de distinção dos autores e seus enunciados

<b>Intérprete Educacional</b>	<b>Aluno Surdo</b>
<b>AGP</b>	<b>B.</b>
<b>CSS</b>	<b>W.</b>
<b>DRJ</b>	<b>P.</b>
<b>MMF</b>	<b>B.</b>

Obs.: O aluno **B.** é acompanhado por duas intérpretes (manhã e tarde)

#### **4.1.1. O intérprete educacional e as dificuldades surgidas para sua atuação**

De acordo com as regras de uma boa interpretação, tanto para o profissional que a realiza assim como, para quem recebe a informação traduzida, é importante e necessário que se tenha conhecimento antecipado acerca do que vai ser comunicado. Essa é uma prática que pouco acontece nos âmbitos educacionais, por uma série de fatores que vão desde a não previsão do intérprete educacional como partícipe durante os planejamentos e projetos das aulas a serem dadas, até a falta de um planejamento adequado das aulas em geral, que possibilitem à compreensão dos conteúdos pelo aluno surdo e demais alunos.

Situações indesejáveis e até mesmo constrangedoras podem ocorrer com o intérprete educacional, como a de 'ouvir' um termo e dar outra conotação ao mesmo, por conta da não apropriação do conteúdo anteriormente. O ideal é que se discuta com o professor ou com o coordenador da disciplina, o material que irá ser compartilhado com a turma, principalmente em se tratando de conteúdos programáticos, de disciplinas específicas, constantes dos currículos educacionais, e cujo teor implica, no aprendizado e na conceituação de informes precisos e importantes. No caso dos alunos surdos, muitas vezes é necessário que se planeje algum recurso visual ou alguma adequação metodológica para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados. A antecipação do conteúdo a ser dado ou a falta do mesmo, contribuem para determinar as dificuldades ou facilidades, nas relações professor/intérprete/aluno, conforme o observado nas falas dos intérpretes, enquanto se viam no vídeo em ação.

A práxis utilizada pela maioria dos professores reside na oralidade, ou seja, utilizam mais a fala, recorrendo poucas vezes ao quadro para registrarem os conteúdos abordados. Muitas vezes, o intérprete precisa recorrer ao quadro, ao que é escrito como um ponto de apoio, para reforçar ou subsidiar sua interpretação. Os professores quando ditam ou conversam informalmente sobre os temas das aulas, o fazem valendo-se do pressuposto de que o aluno irá anotar aquilo que os interessa, para futuramente usarem como referência nos seus estudos. Esquecem-se dos alunos surdos que precisam olhar para o intérprete enquanto o professor está falando, e que esses só podem anotar em um momento posterior, ou deixando de

prestar atenção às explicações. O que registro escrito no quadro, articulado a aquilo que é proposto em sala de aula, favorece a organização dos alunos surdos. Mas de todo modo eles precisam de um tempo específico para as anotações, pois fica difícil para eles escreverem e verem o intérprete, ao mesmo tempo.

O aspecto positivo de ações do professor que se preocupa com o aluno surdo ou, de quando ele registra no quadro a matéria que está sendo dada é percebido nas falas dos intérpretes.

**CSS** - “\_ Em relação às outras aulas, eu acho que essa parte, das cadeias carbônicas... foi assim a aula... que... pelo que eu percebi depois, foi o que ele (o aluno) assim... é... melhor entendeu. E ele lembrava na aula seguinte! A professora passou um exercício e ele não tinha estudado em casa. Falei: “\_ Você lembra o que que ela falou? Sabe... como é... a classificação dessa cadeia?” E ele já lembrava. Como é uma coisa muito visual... (Observação realizada durante uma aula de Química).

Nessa fala, a intérprete reforça a importância do recurso da escrita no quadro, marcando e dando visibilidade para o aluno surdo, sobre o tema que estava sendo abordado, pois, segundo ela, a palavra precisa ser “vista” para ajudá-lo a lembrar-se do significado. Além disso, é destacado também o quanto o esquema visual (figuras e desenhos), construído pela professora auxiliou no processo de aprendizagem pelo aluno, facilitando inclusive sua atuação como intérprete.

De todo o modo, ao intérprete coube fazer uma revisão dos conceitos dados, para retomar os temas com o aluno surdo, e esta retomada fica difícil quando o intérprete não dispõe de material para consulta. Essa opinião é reafirmada ainda, em outra fala, numa outra situação de aula, cuja disciplina está mais ligada à área de formação profissional do aluno.

**CSS** - “\_ Como o curso é... desse aluno é um curso de informática, eu dei o meu email pra todos os professores e alguns dos professores me mandavam a matéria por meu email, mais ou menos assim... Metade dos professores... Mandavam por email... Os outros já não tinham tanto acesso ao email, e às vezes me davam assim, livro é... e... algumas apostilas. Tinha alguns professores que... que não... Falavam:

*“\_ Ah, a matéria é essa...” Eu vou passar toda matéria no quadro, se você quiser dar uma olhada na matéria, assim, pesquisar, você pode pesquisar, mas eu não tenho nenhum material pra te fornecer”.*

O depoimento revela como a antecipação dos conteúdos a serem dados em sala de aula é parcialmente adotada pelos professores e que também, em determinadas situações, é de pouca valia para o trabalho do intérprete, pois o envio do material por e-mail ou indicação de livros ou textos, não garantem a compreensão dos conteúdos que serão ministrados pelo intérprete educacional, ou se, de fato comunicarão as formas de como estes temas serão abordados em sala de aula.

A situação fica ainda mais complicada quando o professor diz não ter qualquer material para disponibilizar ao intérprete. O conceito de planejamento conjunto, ou de um debate sobre métodos mais adequados de se abordar determinados conteúdos, de forma a fazerem sentido para o aluno surdo, parece não acontecer recaindo apenas sobre o intérprete, a responsabilidade de ‘fazer sentido’ das matérias que serão traduzidas e interpretadas durante a aula.

Outro depoimento, coincidentemente concernente a aula de Química, se faz presente na narrativa de outra intérprete, referindo-se também ao uso de recursos imagéticos ou midiáticos, no favorecimento à aquisição de conhecimentos e na interação comunicativa desse triunvirato – professor /aluno/ intérprete. Fala da atenção do professor na produção de uma aula e na crença de que isso facilite a intermediação.

**MFF** – *“\_Eu acredito porque Química é algo que ele possa visualizar e também pela professora em si. Ela... dá atenção a todos os alunos, mas o **B...** Ela tá sempre assim: “\_ **B.** Você tem que tá com o grupo. “Você não é o ‘especial’, você é parte do grupo”. Acho que isso mexe com ele. Com a autoestima dele. Ela não trata como “coitadinho”, mas também, puxa a orelha quando necessário.”*

A intérprete atribui à facilidade do aluno **B.** em acompanhar a aula, na compreensão dos conteúdos ministrados, ao fato dele se sentir ‘contemplado’, inserido no grupo de colegas de sala de aula, pelo tratamento dispensado pela professora a ele, que não o trata diferentemente dos outros alunos, gerando assim

um sentimento agregador. Outro fator positivo apontado por ela está na forma dinâmica como a aula é conduzida pela professora, na utilização do quadro, e na demonstração dos procedimentos referentes ao conteúdo.

A idéia é de que determinados conteúdos das disciplinas podem se valer de uma explanação utilizando-se de recursos que apelem para o visual, o que possibilitaria assim a compreensão dos mesmos, desde que disponibilizados pelo professor de maneira coerente, sem necessariamente utilizar-se de recursos sofisticados. Por vezes esquemas ou desenhos simples no quadro contribuem para a compreensão do próprio intérprete, que assim tem onde apoiar-se para fazer as escolhas adequadas ao traduzir/interpretar.

Num determinado momento ocorre da pesquisadora aproveitar uma cena do vídeo, que focaliza a aula de Química, na qual a professora tenta “materializar” por meio de desenhos no quadro uma imagem, sobre o assunto que está sendo trabalhado - diferenças entre fórmula molecular e fórmula estrutural, e sobre como acontecem as ligações dupla e tripla -, para comentar que às vezes os professores podem não ser muito claros, em suas demonstrações, ou nos exemplos, produzindo equívocos no que está sendo informado, ao que a intérprete concorda e inclusive relaciona tal fato com sua produção de sinais. Ou seja, o recurso visual não é claro por si mesmo, e os modos como é utilizado podem colaborar ou não para os processos de aprendizagem.

**MFF** – “\_ Hum! Hum! (concordando). *Do visual, do que que ela tá apresentado ali, até mesmo pra eu achar um sinal que encaixe, né?... Com a imagem.*”

A produção de um sinal implica em uma série de fatores, que vão desde o contexto em que estejam inseridos, a palavra ou ação, assim como o sentido e a representatividade dos mesmos, num contexto maior de linguagem, ao que Vygotsky relaciona com a formação das funções psicológicas superiores. Lacerda (2009, p.5) menciona que o autor reconhece a linguagem ter, como *primeira função, tanto para o adulto quanto para a criança, a comunicação, o contato social e a influência sobre os indivíduos que estão ao seu redor*; fundamentando assim o valor da linguagem na aquisição de conhecimento.

Deste modo, a produção de sinais, deve ser demandada pelo intérprete em conjunto com o aluno surdo e principalmente com o professor, pois este detém o conhecimento do conceito que está sendo passado para os alunos. E como se trata de conceitos específicos do ensino médio, envolvendo termos técnicos, é natural que o intérprete busque no professor essa apreciação, assim como em ato contíguo o aluno surdo busque significações contextualizadas, agenciando um sinal para uma palavra nova, que fará parte do vocabulário desse aluno e possivelmente da disciplina.

Entre os equívocos diante das tentativas realizadas por alguns professores, ao recorrerem aos desenhos ou figuras e imagens, na fundamentação das matérias que estão sendo dadas, destaca-se que às vezes podem produzir distorções comprometendo o entendimento do tema que está sendo discutido. Um exemplo disso é verificado quando o professor resolve passar um vídeo de algum filme, pensando assim estar facilitando para o aluno surdo a apreensão do conteúdo, mas esquece-se de verificar se o filme tem legenda ou se o conteúdo do filme selecionado é acessível apenas pelas imagens que possui.

Em uma outra situação, com outro intérprete, acontece algo parecido. Nota-se um esforço do professor em exemplificar através de um desenho a reprodução de uma figura de um determinado objeto, específico da disciplina, sem alcançar sucesso no intento (o professor faz uma 'linha', tentando desenhar um fio que é utilizado nos computadores, cujo formato específico ele não consegue reproduzir por meio do desenho realizado por ele). Como ele não consegue fazer adequadamente a representação figurativa daquilo que pretendia, faz apenas um traço nomeando-o como sendo o tal fio.

Assistindo ao vídeo, a intérprete ri e explica as dificuldades que os professores encontram, como a de trabalharem sem poder valerem-se de recursos, como a utilização de um material ou espaço adequado. O comentário é de que a unidade escolar possui laboratórios de informática, mas que estes nem sempre se encontram disponibilizados para determinados professores ou disciplinas. Assim como, também alguns equipamentos necessitam de um agendamento prévio para o uso e por não serem previstos pelo professor, ele acaba por não utilizá-los. A

pesquisadora questiona então, como o intérprete educacional poderia contribuir nesse processo criativo ou, no trabalho do professor.

**CSS** – “\_ [...] geralmente eu não vejo muito adaptação dos professores [...]. É uma aula que eles dão em todas as turmas, pra ouvinte [...]. Esses professores não davam muita atenção e não levavam (material). Quando eu tinha alguma coisa em casa, eu levava. Aí eu mostrava pros outros alunos, porque a turma é pequena... são só quatro alunos. Mas isso é uma coisa, é... pros professores mais antigos é uma coisa muito nova (contratação de intérpretes de LIBRAS), até porque não sou... [...] às vezes eles pensam da seguinte forma: “\_até agora minha aula deu certo... e já que tem um intérprete na sala de aula não preciso fazer grandes mudanças...” Ele acaba não mudando nada, né?”

Para a intérprete, quando o professor prepara uma aula, deve prever, além do uso de recursos apropriados, disponibilizar a antecipação dos conteúdos a serem trabalhados durante a aula, o que para o profissional facilitaria a transmissão os conceitos por meio da língua de sinais, assim como, na escolha do sinal adequado, tornando coerente o que fosse dito. Nessa fala, a intérprete sugere que os modos dos professores elaborarem e conduzirem suas aulas, exercem forte influência quanto à forma de atuar, do intérprete, levando-o ou não ao sucesso de sua atividade

Essa opinião é avigorada em outras situações, pelos outros intérpretes participantes da pesquisa. Em uma aula de Língua Portuguesa, na qual a professora disponibilizara diversas e diferentes Gramáticas para os alunos como fonte de consulta, a intérprete comenta achar a atividade inadequada tanto para seu próprio desempenho no trabalho, como para a participação efetiva do aluno em aula. Durante a observação no vídeo, a discussão girou em torno do encaminhamento dado pela professora, pois mostrava que ela, quando solicitada pelos alunos para solucionar suas dificuldades na localização de determinadas palavras ou orações que eram ditadas por ela, ia de aluno a aluno, num atendimento individualizado, apontando com o dedo nas Gramáticas utilizadas por eles, como que marcando onde eles encontrariam as respostas.

Quando a professora se dirigia ao aluno surdo, não porque ele havia solicitado, mas por ele aparentar estar ‘perdido’, sem saber por onde começar a procurar, ela agia da mesma forma que com os outros alunos ouvintes, continuava a ditar e a apontar o dedo em cima do que ela estaria supostamente falando, sem se dirigir a intérprete para saber qual a dúvida do aluno ou em orientá-la como proceder. A pesquisadora pergunta se é costumeiro esse tipo de ação da professora, em ditar e individualizar o atendimento, durante a aula, e no tratamento dispensado a profissional demonstrando nitidamente ignorá-la.

**MFF** – “\_Hum! Hum! Isso... e inclusive o **B**. Toda aula ele coloca pra ela que os exemplos... como é uma aula dinâmica, ela usa diversos materiais em sala, e esses materiais são lidos... Ele pede pra que ela coloque os exemplos no quadro, porque eu passo o tempo inteiro soletrando. Como eu coloquei anteriormente, até eu tenho dificuldades pra entender o que estou soletrando porque as aulas são bem dinâmicas. E ela não coloca no quadro, ela age assim... como se nada tivesse acontecendo, que o **B**. não está em sala de aula, só tem os alunos ouvintes.”

A professora lê as sentenças em voz alta e dita os exercícios levando a intérprete a soletrar cada palavra, o que tornava seu trabalho exaustivo e impraticável. Sem contar que para o aluno escrever o que está sendo ditado, precisaria que ele olhasse para a intérprete, e decodificasse letra por letra daquilo que estava sendo soletrado, comprometendo a atividade de interpretação, além de perder uma grande parte do que é dito. Durante a observação dessa cena, a intérprete remete-se, numa comparação com a aula discutida anteriormente no vídeo, de Química, mostrando o quanto atitudes diferenciadas, desenvolvidas pelos professores, influenciam no humor e nas possibilidades de aprendizagem do aluno, assim como, nas formas de atuação do intérprete.

Ao argumentarem (intérprete e aluno surdo) com a professora sobre essa inconveniência metodológica, a saída oferecida pela professora foi a de designar uma colega para sentar-se ao lado do aluno surdo, de modo que ele copiasse dela, as palavras ditadas, com a colega atuando como uma espécie de “escriba” para o aluno surdo.



Ao tomar essa iniciativa a professora não levou em consideração, novamente, o profissional presente em sala de aula, cuja função está em mediar os conteúdos propostos, assim como, não consultou o aluno sobre qual melhor maneira que este pudesse se sentir atendido

O fato percebido nessa situação, é que a professora soluciona a questão das anotações no caderno pelo aluno surdo, mas não percebe que a estratégia escolhida não favorece a aprendizagem como um todo, e este aspecto é alçado pela intérprete, que se angustia e se sente desprestigiada enquanto responsável pela efetiva aquisição de conhecimento pelo aluno surdo.

**MFF** – “\_Ele (o aluno) fica tentando fazer um exercício que ele (professor) ditou, e ele não tá conseguindo, porque quase toda a informação foi ditada, foi comentada, foi em cima de exemplos e ele não recebeu essa informação”.

As considerações feitas por **MFF** nesse caso, estão sendo aplicadas numa outra situação similar, ocorrida numa outra aula, de conteúdos mais específicos, cujos termos são mais técnicos, da área da Patologia, para a qual o professor não disponibiliza o livro por ele utilizado (um livro antigo), nem para os alunos, nem para a intérprete. O livro poderia servir de base para a interpretação das aulas, ou serem feitas cópias dos textos trabalhados facilitando o estudo e acompanhamento do aluno. A situação evidencia uma ausência total de entrosamento entre professor/intérprete, vindo a refletir muitas vezes na aprendizagem do aluno surdo.

Em se tratando de educação inclusiva, numa perspectiva bilíngue de atendimento ao aluno surdo, se faz necessário *a priori* que se recorra a expedientes como a utilização dos recursos audiovisuais, midiáticos, de imagens, enfim, de se dispor da criatividade e do bom senso por parte do professor e da comunidade escolar para que a aula transcorra de maneira a contemplar a todos e principalmente ao aluno surdo. Só a presença do intérprete em sala de aula não resolve porque, muitas vezes, o modo como a aula é organizada, pode interferir na atuação do intérprete, e apenas a tradução de nomes e termos, como nos exemplos da utilização da gramática do português, ou do livro da aula de Patologia, não garantem que o aluno aprenda os conteúdos pretendidos pelo professor.

Essas situações ocorrem não só de forma isolada, com um determinado professor, mas se repetem em várias outras disciplinas, trazidas pelos demais intérpretes em seus relatos, motivados por aqui que observaram nos vídeos. De certa forma, fica evidenciado que não há por parte das instituições um trabalho ou projetos, pensados e articulados para a inclusão da pessoa surda. Passa-se a idéia de que não há, por parte da equipe escolar, uma organização que se responsabilize por esse aluno surdo “incluído”. No comentário dos intérpretes fica subentendido que é o próprio aluno surdo quem acaba pagando uma conta alta dessa fatura chamada inclusão. Na fala da intérprete quando perguntada sobre estratégias em lidar com as terminologias difíceis, pertinentes aos cursos e com o nível de exigência das disciplinas, uma vez que não faz parte do dia a dia do profissional, percebe-se que é o próprio intérprete, muitas vezes, quem toma a iniciativa em se preparar e buscar materiais, como uma estratégia pessoal, para dar conta daquilo que não terá disponível (materiais e recursos a serem utilizados pelos professores) para o desempenho de suas funções.

**AGP** – “\_ Ele (aluno) tem que ter um... uma prévia. Ele tem que ter esse conteúdo em mãos antes de estar ali em sala de aula, com todo aquele grupo e aquele contexto. É... eu mesma né, eu mesma tomei a iniciativa de Parasito... NAFH, que é... que é Noções de Anatomia e Fisiologia Humana, eu não tive necessidades de... tirar ‘xerox’ do conteúdo, porque se eu não me engano, das poucas vezes que interpretei a aula da professora (risos), eu acho que ela não deixou é... nenhum material na pasta né, que tem uma Xerox, onde ficam as pastas de todos os professores com os materiais. É... por que... é... são... são... são temas... são... é uma disciplina que de uma certa forma né, nós já vimos no ensino médio então, o material fica mais fácil de você encontrar né, e hoje com a internet tudo é mais fácil. Agora, Parasitologia, eu senti necessidade eu mesma... pegar uma cópia desse material e ler, e quando eu comecei a ler né, antes das aulas eu... eu me senti melhor e consegui compreender a linguagem ali da professora e... poder interferir também... é... em cima da minha atuação. Porque eu posso tá entendendo uma coisa que na verdade não é. Então quando eu tenho essa dúvida, eu pergunto ao professor, eu peço pra que ele dê uma explicação, pra que ele visualize é... aquele

*ponto pra que eu possa passar a forma que o aluno deve assim... aprender e compreender como os demais alunos”.*

Ao mencionar que busca auxílio na compreensão dos temas abordados, a intérprete afirma que o acesso anterior aos conteúdos pode ajudar, mas, não necessariamente será suficiente. O grau de aquiescência dessa profissional vem marcar a importância de uma formação para o exercício de interpretar no espaço educacional. Argumentos dessa natureza partem justamente de quem tem a consciência do exercício de sua função. Por ter formação superior na área de interpretação, a intérprete ressalta em sua fala, seu exercício ao olhar para as questões profissionais que envolvem ética e postura. Em sua concepção, o conhecimento antecipado dos conteúdos que irão ser dados, estudá-los e recorrer ao professor para dirimir as dúvidas, são recursos fundamentais para otimização do seu trabalho. Para isso tanto o profissional precisa ter consciência de sua necessidade de melhor compreender determinados assuntos, como o professor precisa disponibilizar-se para este diálogo.

Há ainda, por parte da intérprete, uma sugestão metodológica, de que o próprio aluno surdo tenha acesso, da mesma forma que o intérprete educacional, às informações e conteúdos antecipadamente, antevendo aí uma estratégia pedagógica provavelmente balizada por sua formação e, pelas experiências e práticas profissionais anteriormente desempenhadas, como forma de melhor aproveitamento das explicações e mediações que venha a realizar. É possível notar que existe por parte da intérprete, reflexões sobre como se dá a aprendizagem do aluno surdo e que a mesma apresenta e formula propostas, que poderiam ser mais bem aproveitadas pelas escolas no sentido de ampliar as discussões e reflexões sobre como lidar com a pessoa surda.

Quando instada sobre as disciplinas que requerem uma apropriação antecipada do conteúdo, para um melhor preparo do intérprete no exercício de sua função, a profissional cita as aulas que estão diretamente ligadas ao curso de formação profissional do aluno, principalmente as aulas práticas, por justamente fazerem parte da novidade no currículo de aprendizagem do aluno surdo, assim como no trabalho do intérprete educacional também. Seja por apresentarem especificidades às quais o aluno surdo em sua maioria não tem algum tipo de

conhecimento prévio, seja pela inexperiência no uso da linguagem específica ponto significativo que guia ações a serem tomadas como a criação de novos vocábulos em língua de sinais.

**AGP** – *“\_Parasitologia é um exemplo. Parasitologia é... Laboratório... Só quando foca de forma justamente os temas que são abordados né?... Em parasitologia, ou seja, no laboratórios eles vão fazer é... a análise e a pesquisa das doenças em questões, então são... são muitos... são nomes é... que são de origem estrangeira é... e aí gera certo grau de dificuldade. Nomes científicos, né?”*

Ao ingressar no ensino médio, muitas vezes o aluno surdo não teve ou não viveu oportunidades para discernir sobre o curso que deseja(ria) realmente fazer, optando por áreas que depois ele percebe como não interessantes, o que é muito comum aos jovens em geral. Todavia, na condição da surdez estas escolhas envolvem implicações linguísticas, bem como conhecimento e formação anterior. Essas habilidades, ou a falta delas, são percebidas nas aulas práticas, cujos recursos como o uso de computadores e instrumentos laboratoriais, necessitam de um engajamento por parte do aluno, já que é preciso alguma afinidade ou gosto pela matéria. Isso é colocado pela intérprete enquanto assiste a uma cena em que o interesse/desinteresse do aluno é tematizado, revelando ser uma das grandes dificuldades durante a interpretação.

O posicionamento assumido pela intérprete diante das dificuldades em atuar sugere que, muitas vezes o intérprete educacional, desempenha outros papéis que não somente interpretar termos, conteúdos ou os enunciados dos professores. Certas disciplinas, por serem muito técnicas, no caso, aprender nomes de doenças, tornam o trabalho do intérprete e do aluno ainda mais complexo, levando o profissional a aprofundar-se no conhecimento dos temas que serão abordados, como forma de suprir as deficiências no entendimento do aluno surdo, assim como as do professor ao explicar a matéria.

Fato semelhante ocorre também nos depoimentos de intérpretes que atuam na área de informática, em relação à expressões em inglês, que trazem dificuldades adicionais ao trabalho do intérprete.

**DRJ** - *“\_Isso... é... ela (aluna) pelo pouco que falava com ela, ela tem um computador em casa, porém as configurações são bem básicas mesmo. Ela não tinha uma internet né, é... adequada. Parece que era discada, então não conseguia fazer um download dos programas, realmente não tinha muito acesso, ela utilizava mais o computador lá do espaço de inclusão<sup>38</sup>. E também tinha muitas dificuldades, também, porque às vezes o técnico não instalava os programas que era necessário pra que ela viesse treinar... (continuando a observar a aluna surda no vídeo)... Eu até passava algumas coisas pra ela pelo e-mail, né?... buscava algumas coisas, passava pra ela por email para que ela pudesse abrir e assim, estudar”.*

Outras dificuldades apontadas ocorrem quando o professor solicita que os alunos desenvolvam em casa ou no laboratório, fora do horário de aula, exercícios, para serem trazidos prontos, para um próximo encontro.

No depoimento, transparece uma proximidade entre o intérprete ea aluna, colocando-se a disposição dela, pois (re)conhece suas dificuldades (nesse caso, no acesso a programas via internet). Essa intimidade é possibilitada pela própria relação de trabalho, não significando que o intérprete se relacionará desta forma com todos os alunos surdos com quem venha a trabalhar, mas com alguns terá um contato mais próximo, de tal forma que, diante de algum problema, tentará ajudá-lo na busca de soluções, configurando uma situação que vai além do papel de interpretar. O profissional não consegue ficar alheio às questões que a escola não percebe ou não se mobiliza para resolver, mas que são evidentes para ele, a partir de seu posto de observação.

A acessibilidade para o surdo não se restringe somente às questões linguísticas, tem a ver também com uma série de outros expedientes que muitas vezes o aluno surdo não sabe como fazer para alcançar

---

<sup>38</sup> Espaço disponibilizado pela unidade escolar em que esse intérprete trabalha, como um lugar para atender aos alunos com necessidades especiais incluídos nessa escola. É uma sala que possui computadores, impressora e outros recursos midiáticos, além de promover encontros e reuniões com os professores, coordenadores e pais.

O que se pode considerar nestas reações e declarações acerca dos relacionamentos, professor/intérprete, intérprete/ aluno e professor/intérprete/aluno, nos remete a uma questão que se repete constantemente, em se tratando do intérprete de LIBRAS nos espaços educacionais. Muitos desses profissionais são bem recebidos pelas instituições, ou pelo aluno surdo, mas nenhuma providência é tomada quanto a objetivar ações, no que diz respeito à aceitação desse profissional como agente educador, partícipe do corpo da instituição escolar. Essa sensação de “invisibilidade” é manifestada em alguns comentários proferidos pelos intérpretes, às vezes até de forma subliminar, sentidas tanto por parte de alguns professores, como do próprio aluno surdo.

**DRJ** – “\_ Às vezes ignorava um pouquinho a presença do intérprete porque ela (professora) queria falar com a **P.** de frente, né... e eu sempre tocava no ombro dela e dizia: “\_Não professora, eu estou aqui. Pode falar que eu irei passar para a **P.**” [...] e a **P.** ela também não intervinha. Ela parece que... aceitava essa situação.

Tais considerações proferidas pelo intérprete envolvem uma relação mais direta entre aluno e professor. Pode-se notar nessa fala, que para esse profissional, a interferência do intérprete só será solicitada, se assim os dois quiserem. Na realidade dependerá mais do intérprete educacional, do modo como ele venha se posicionar diante das situações ou como se percebe na função de mediador. Às vezes é ele mesmo, quem promoverá essa aproximação sua, com o professor e o aluno, ou entre professor e aluno surdo; ora intermediando, ora como alguém que substitui o professor, numa relação de intervenções para além do necessário.

Lacerda e Bernardino (2009, p.67) comentam sobre a integração desse profissional à equipe educacional, mas reconhecem que *isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete* enfatizando que não deve recair sobre o intérprete, a responsabilidade pela educação do aluno surdo, já que seu papel principal é a interpretação. Muitos autores defendem a necessidade de mais pesquisas nesta área, em que se esclareçam semelhanças e diferenças entre as duas funções. É importante que, sobretudo, seja estabelecida uma parceria, professor-intérprete, numa ação colaborativa em que cada um, desempenhando o seu papel, possa contribuir trocando sugestões com o outro, na promoção de uma condição de aprendizagem melhor pelo aluno surdo. Como fica evidenciado no relato de uma

intérprete, que vincula o que está sendo sinalizado ao que está sendo ensinado, justificando uma preocupação quanto à aquisição de conhecimento e compreensão. Esse diálogo surge quando a pesquisadora chama a atenção, numa cena que passa no vídeo, sobre a forma insistente que a intérprete chama o surdo, batendo o pé no chão, estalando os dedos, acenando com a mão na direção dele para que ele olhe para ela, nas vezes em que o aluno surdo, abaixa a cabeça, olhando para outra direção.

**CSS** “\_\_ É... eu tenho uma mania, eu acho até uma... em me repito muito, sempre no final de uma frase eu fal... eu pergunto se ele entendeu. Às vezes ele fala que entendeu para dar continuidade, né, ele não vai parar no meio: “\_Ah, isso eu não entendi”. É meio que assim, vício de linguagem. Toda frase eu falo “\_\_Entendeu? Entendeu?”, depois, quando dá tempo, eu per... eu peço pra ele explicar. Eu pergunto: “\_\_Você entendeu isso? Ah, então fala pra mim o que você entendeu”. Claro que dependendo da aula, isso não é possível! Eu tenho que interpretar direto e aí eu não tenho como averiguar se ele conseguiu compreender o conteúdo...”

Nesse relato ocorre uma situação envolvendo uma percepção singular por parte da intérprete, acerca da aquisição de conhecimento pelo aluno surdo, e que sugere uma discussão mais aprofundada sobre a relação interpretação e ensino. A intérprete relaciona a aquisição de conhecimento pelo aluno surdo atrelada à interpretação por ela realizada, assumindo para si a responsabilidade do aluno aprender ou não o conteúdo ministrado pelo professor. Alguns professores até perguntam ao profissional se o aluno está conseguindo acompanhar as explicações, e ao intérprete também, mas, geralmente, a presença do intérprete em sala de aula leva muitos professores a pressuporem que o aluno está entendendo tudo o que ele está dizendo por que há alguém interpretando. Se em algum momento o professor chega a cogitar que existe algum tipo de dificuldade de compreensão da matéria por parte do aluno, muitas vezes, ele acredita que o intérprete possa vir a fazer, ou que já faz o papel de explicador, de professor de apoio, promovendo assim uma falsa ilusão de que tudo está caminhando em acordo na relação ensino-aprendizagem.

Essa mesma percepção, mas sob outro ângulo, aparece na fala de outra intérprete que percebe melhor, as responsabilidades que cada profissional deva

desempenhar em sua profissão, transferindo a quem é de direito, a parte no quinhão da educação.

**AGP** – *“\_Cabe ao professor dinamizar, cabe ao professor é... averiguar, saber se o aluno, ele tá conseguindo acompanhar, se ele tá entendendo, se ele tá interagindo. Às vezes ocorre... do aluno, ele não entender uma questão. Às vezes é uma coisa muito boba, muito mínima que... o próprio intérprete sabe e pode responder. mas uma vez fiquei assim pensando... se eu respondo, por mais que seja irrisório esse... professor, ele nunca vai saber que o aluno, ele não tá entendendo aquela parte mínima. Então, às vezes pro... eu me policio muito pra... é... tentar transparecer... não de forma é... a deixar o... o aluno ali constrangido por às vezes não entender determinadas questões, mas eu vejo que ali, naquele contexto e naquela situação, é necessário pro professor... saiba que o aluno dele não tá no mesmo ritmo, né... eu penso, pelo menos é... é a minha...”*

As cobranças realizadas pelos intérpretes quanto à disponibilização de materiais e informações antecipadas dos conteúdos a serem trabalhados podem significar uma solicitação por respeito, por um zelo ao que entendem como parte integrante do trabalho a ser desempenhado pelo profissional, que se encontra no exercício de suas funções de interpretar o que o outro (no caso o professor) tem a passar. Seria talvez uma forma, de abrandar um pouco a insegurança, fruto de uma consciência profissional que o intérprete tem, da relevância do seu trabalho que envolve a vida acadêmica e profissional do aluno surdo. A ausência de um compartilhamento com o professor regente, no que diz respeito aos conhecimentos trazidos à baila; no acolhimento às sugestões para um bom entendimento dos conteúdos tanto pelo intérprete, como pelo aluno surdo, são sentimentos apresentados nas narrativas dos intérpretes que permitem verificar, que ao largo da profissão do intérprete educacional, ele se depara com situações que exigem dele cada vez mais uma consciência da profissão por ele desempenhada. Profissão essa, que está para além do versar de uma língua para outra.

Assim, como outras funções que se entrelaçam umas às outras, forjando novas profissões, o intérprete educacional na sua especificidade com a língua de sinais, se torna um agente que no contexto educacional, faz muito mais do que levar



e trazer 'palavras'. Ele também é parte e sujeito ativo, que interfere e contribui na constituição da subjetividade no/do sujeito surdo, nas atividades acadêmicas, culturais e sociais. (Sobral, 2006).

#### **4.1.2. A postura ideal: o corpo fala**

Durante as observações das filmagens, situações foram surgindo, à luz das confrontações, possibilitando discussões sobre as condições de trabalho de um intérprete. Uma delas foi a questão sobre como o intérprete deve se posicionar enquanto interpreta uma aula, qual seria a postura ideal. Nos relatos a seguir, é trazido à reflexão, uma série de condições que envolvem o (bem) *estar* do profissional no contexto educacional, assim como as interferências ocorridas que concorrem, para uma boa atuação por parte do profissional, auxiliando na compreensão do aluno surdo do que está sendo veiculado em sala de aula.

Um posicionamento adotado por uma intérprete chamou a atenção da pesquisadora, e foi comentado durante a apreciação do vídeo por ela protagonizado a respeito da forma de interpretar, numa modalidade diferente do usual no desempenho de outros intérpretes educacionais que participaram da pesquisa. A profissional se coloca ao lado do professor, em pé, como se fosse uma extensão dele nas atitudes, nas inferências, no agir, no movimentar-se, sempre de acordo com os deslocamentos realizados pelo professor.

**CSS** – “*É, na verdade, essa professora, ela dá muita liberdade ao intérprete, então... é... ela... ela também sugeriu “ó... você pode ficar a vontade, aqui em pé, interpretar junto comigo até mesmo pra apontar, no quadro, alguma coisa”. Porque, eu tenho muita dificuldade de interpretar o tempo todo sentada, porque às vezes eu quero me referir a alguma coisa no quadro, e eu tô longe, e eu tenho que apontar. Eu acho mais complicado. Se eu tiver já no quadro, que nem o professor quando está explicando, eu já vou apontando, eu acho que isso até facilita, na... língua de sinais*

Em relação a esse procedimento, a profissional diz que havia um acordo prévio sobre este posicionamento com este e outros professores. Contudo, numa outra situação durante uma aula, notava-se que o professor não estava à vontade, parecendo não dar muita abertura a intérprete, travando com ela uma disputa pelos espaços a serem preenchidos (na sala de aula e no quadro), aparentando alguma resistência em relação a esse posicionamento adotado por ela. A idéia passada dessa situação no vídeo é de que há dois professores dando aula, em modalidades linguísticas diferentes, causando certo estranhamento, já que não é este o papel esperado em relação ao intérprete.

**CSS** – *“\_Em relação assim... minha permanência assim na sala, os professores, todos os professores me deram liberdade de eu interpretar em pé, perto... alguns professores às vezes tinham dificuldades, assim... Achavam que eu tinha que..., tinha que explicar pra mim primeiro, pra depois eu passar pro... pro aluno, mas aí eu falava “\_não professor pode falar, que enquanto o senhor fala, eu já vou interpretando”... e com o tempo, a maioria foi entendendo”.*

A opção por esse posicionamento numa sala de aula espaçosa, frente a tão poucos alunos frequentando o curso, pareceu para a pesquisadora uma alternativa inadequada e conversando com a intérprete, buscou-se qual seria, na opinião dela, o conceito do aluno surdo em relação ao que estava sendo visto no vídeo, pois demonstrava estar envergonhado ou se esquivando ante essa postura adotada por ela durante as aulas dadas pelos professores.

**CSS** – *“\_ quando eu tava no quadro ou do lado dele (aluno)?... Bom, eu acho que ele acompanha mais, acorda mais quando eu estou em movimento... eu observo que quando as aulas ficam por conta dos professores que só falam e eu fico sentada, até ele fica um pouco sonolento, desvia a atenção pra outras coisas, mas quando tem mais movimento, ele fica muito mais atento.”*

Pouco se conhece ou sabe, sobre como deve ser a atuação de um intérprete, seja ele geral ou educacional, apesar de se saber que a profissão é exercida e que muitos surdos, de vários países, são atendidos por esse profissional (LACERDA, 2009). Em função da modalidade linguística (gesto visual), e das

necessidades de atendimento ao surdo (público alvo), quando está interpretando o profissional deve levar em consideração certos preceitos, embora alguns sejam baseados nas experiências dos intérpretes de língua oral que acabam por se consagrar também como regras de conduta do intérprete de LIBRAS em relação à pessoa surda. Mas, a regra geral recomenda que o intérprete educacional deva se posicionar de maneira que possa ter uma visão da sala de aula como um todo, que lhe proporcione a visualização da ação desempenhada pelo professor (geralmente eles ficam próximos ao quadro ou ao material que irá dispor para a realização da aula) e demais alunos, ficando junto ao aluno, não necessariamente ao lado ou de frente, pois dependerá da atividade a ser desenvolvida em sala de aula (que pode ser a projeção de um filme, apresentação de trabalhos, utilização de materiais pelo aluno surdo como computador, microscópio, entre outros), de forma que dê liberdade ao aluno, de se manifestar e/ou de se agrupar com os demais colegas.

Por ainda não haver uma formação específica para esse tipo de ofício, e em especial para essa função (intérprete na área da educação), as modalidades de atuação vão se conformando com as necessidades surgidas e vivenciadas pelo profissional. Para os intérpretes participantes da pesquisa, ao se confrontarem com o vídeo, as possibilidades de observarem-se nessa situação parecem ter contribuído para uma análise da conduta adotadas por eles, auxiliando-os na reflexão de como deve ser esse posicionamento, entre outras reflexões.

Numa das argumentações anteriores, essa mesma intérprete evidenciou a insegurança em interpretar determinadas disciplinas, o que pode justificar seu posicionamento: junto ou bem próximo ao professor. A necessidade da profissional, de ‘apoiar-se’ no quadro negro revela um recurso frequentemente utilizado pelos intérpretes educacionais, como forma de dar maior visibilidade aos sentidos pretendidos em relação aos sinais realizados por eles. A intérprete em questão, ao utilizar essa forma quando trabalha, de (re)escrever, anotando ao lado da palavra já escrita pelo professor uma mesma palavra, está se apoiando naquilo que foi trazido pelo professor, como uma base visual, o que facilita a interpretação quando se faz necessário voltar ou retomar um conceito, trabalhado anteriormente.

**CSS** – “\_ *Como ele tinha escrito... Ele fez um roteiro no quadro, e aí começou a falar naqueles termos, eu achei melhor já ir pro quadro, e mostrar aqueles tópicos que ele*

*tinha escrito, pra... pra melhor ele (aluno) visualizar. Esse conteúdo ele já havia dado... (fica um bom tempo analisando a interpretação realizada por ela). Ah! Esse conceito ele já ta repetindo, perguntei se ele (aluno) lembrava que ele (professor) já tinha dado [...].” “[...]\_É porque ela (professora) supõe que como é uma matéria passada, que os alunos já sabem. Mas, é... por exemplo, ‘café com leite’,é uma coisa específica do Brasil, né...”*

Na realidade o desconhecimento de alguns intérpretes sobre como se comportar ao atuar em determinados espaços, pode comprometer ou influenciar na informação, podendo gerar interpretações equivocadas por parte de quem as recebe, pois, até mesmo o tipo de vestuário que o intérprete venha a usar, acessórios ou postura (se tímido, se muito agitado, se inseguro ou temeroso) adotada, interferem no trabalho desempenhado por ele.

Essa forma utilizada pela intérprete, referente à sua movimentação em conjunto com o professor, apresentou-se como uma alternativa encontrada por ela, como estratégia para deixar o aluno mais ‘desperto’, mais atento, o que consequentemente favorece, em sua opinião, na aprendizagem dele.

Apesar dos intérpretes pesquisados em sua maioria, interpretarem sentados, de frente para o aluno surdo e geralmente de costas para o quadro e, também para o professor, alguns elegeram como melhor posição para o trabalho em sala de aula, a de ficar em pé. Uma, disse que tornaria o momento de trabalho mais dinâmico e que há momentos em que o profissional se sente mais à vontade estando em pé.

**MFF** – “\_\_Isso, de ficar de costas para o quadro isso me incomoda muito. Porque eu tenho que ficar virando a todo o momento e eu gostaria de ficar em pé, no outro canto da sala, mas como é uma sala pequena, não tem nem como...” (Aula de Parasitologia).

[...] *Ah! em pé e bem dinâmica! [...] e a sala, ela é uma sala apertada. A turma é uma turma com um quantitativo bom. Até dificulta se eu ficasse ali em pé junto com ele. Eu iria atrapalhar a aula bastante.”* (Aula de Química).

[...] *Não, não, não, é... a língua de sinais, ela é gesto-visual e o corpo fala a todo o momento. Sentada, isso me incomoda muito. É como se eu estivesse falando e gaguejando com o meu corpo* (Aula de Química).

Essas opiniões foram emitidas após ponderações sobre situações distintas em que o intérprete localiza nos vídeos como referencial o comportamento apresentado pelos professores. Uns por serem menos envolventes e outros, sendo mais envolventes com a turma. O desempenho dos intérpretes pode ser influenciado de acordo com os modos de agir dos professores. Num outro momento, assistindo outra filmagem, a mesma intérprete volta ao assunto do melhor lugar a ser ocupado para interpretar. Ela estava sentada de costas para o quadro, com o professor atrás dela junto ao quadro o que a obrigava a voltar a cabeça em direção ao professor, todas as vezes que precisava ver o que ele estava fazendo. Ao ser questionada sobre quem deve arbitrar o lugar a ser ocupado, a intérprete reconhece que quem determinou o lugar onde ela deveria sentar-se foi o aluno surdo. Diante da argumentação dela submeter-se a sentar-se em um local difícil para a interpretação foi indagado se não seria possível negociar com o aluno surdo, com a turma e com os professores o seu posicionamento em sala.

**MFF** – “ \_ É... isso já me passou pela cabeça porque ele é quem coloca a cadeira ali, pra que eu sente. E isso me incomoda porque eu chego e aquela cadeira já está posicionada, de frente para ele, ao lado do professor, eu não sei se é uma forma de defesa dele, assim... ‘Ela vai tá só aqui, os demais não vão ter acesso, mas ela lá, eu vou ter que ficar olhado pra ela e aí todo mundo vai ficar olhando também’...”

Ter que negociar um lugar ideal para se trabalhar, revela que o próprio intérprete também fica a mercê da instituição em que trabalha se sentindo, por vezes, excluído nesse processo chamado inclusão. O fato da escola não se preparar para receber o aluno surdo implica também em não saber como agir, com o intérprete educacional, não se criando um espaço para ele nem na sala de aula, nem na equipe escolar, tornando-o um sujeito periférico (no qual assume um papel de ‘satélite’, vagando pelos espaços, procurando onde se alojar). O profissional precisa perceber por si mesmo, qual o lugar favorável e confortável para a situação de aprendizagem, nessa escola, que não o enxerga, mas que às vezes se diz bilíngue.

Embora a imagem, evoque certo conformismo por parte da intérprete sentando-se próxima ao surdo, ocupando o espaço previamente determinado para

que ambos fiquem juntos, suas falas traduzem desejos de se rebelar em relação a esta situação. Por conta disso é que são manifestados não só o desejo de ficar em pé, como o de estar do outro lado da sala (parecendo aí querer manter um distanciamento ou uma suposta neutralidade). O intérprete se submete, as vezes, às pessoas do aluno surdo, ou do professor, ou da instituição. A omissão no expressar um desejo ou de se impor, presente em outras falas, de outros intérpretes, revela uma baixa valorização do próprio trabalho. A falta de uma formação (geral e específica), de estudos e (re)significação da profissão, de constituir-se como um profissional na área da educação, pode levar alguns intérpretes a se submeterem sempre, frente à pressão dos que agem em seu entorno.

Mas acontece também do intérprete, às vezes, valorizar-se e ao seu trabalho, imprimindo suas características pessoais nas ações desempenhadas, que vão desde o seu modo de vestir-se, até o modo de sua interpretação, postura que adota, motivando ajustes, como por exemplo, um intérprete que se senta junto ao aluno nas aulas que acontecem no laboratório de informática, já que os alunos ficam sentados diante dos computadores. Qualquer outro lugar que ele ocupe não ajudará o trabalho do aluno que envolve também o computador, por isso nesta situação é fundamental ele sentar-se ao lado do aluno surdo.

Em outra situação observou-se que o intérprete resolvera ficar em pé, junto ao professor, levando a pesquisadora, a tecer comentários sobre esse comportamento adotado frente à turma, ao professor e à aluna. A formalidade demonstrada pelo profissional foi questionada no sentido da mudança radical de posicionamento e postura, se era devido ao fato de ser o último dia de filmagem.

**DRJ** - *“\_\_De... depende... eu acho... eu me senti... depende de cada situação, do que está sendo dito. Nesse momento eu me senti melhor e mais à vontade em pé porque ele estava bem disposto a explicar, bem mais é... mais à vontade também de estar explicando, eu me senti melhor em pé. Isso...”*

Ao manifestar dúvidas quanto à postura adequada para determinadas ocasiões, o intérprete é levado a refletir sobre o espaço que ele está ocupando para interpretar. No caso desse profissional, seu local de trabalho é sempre o mesmo, o laboratório de informática, local esse que, por ser diferente de uma sala de aula

convencional leva geralmente o intérprete, a sentar-se ao lado do aluno surdo que às vezes, tem que dividir o computador com algum colega. Nesse dia, a filmagem só ocorreu por conta da solicitação do intérprete porque ficara sabendo que a aula seria um seminário, no qual o professor também inovando em sua didática, providenciou um roteiro em papel impresso, o que para o aluno surdo seria uma novidade, pois as aulas sempre foram orais, com o professor usando, às vezes, o quadro.

Esse mesmo intérprete, numa outra filmagem, ocupa um espaço diferente daquele que está acostumado a trabalhar. Sentando-se não ao lado da aluna, mas de frente para ela, longe do quadro e de costas para o professor, o que levou a pesquisadora a argumentar com ele se a posição escolhida, não fora inadequada, pois a imagem dele no vídeo aparentava desconforto, além de haver momentos em sua narrativa, no quais utilizava o termo “fatigado”, várias vezes.

**DRJ** - “ *\_ Ah! Ela também escrevia também... as letras dela bem pequenininha que às vezes a P. não conseguia enxergar o que estava escrito.*”

A argumentação era de que se tratava de um professor difícil, que possuía uma letra muito pequena, e que o aluno tinha dificuldades de entender a matéria por conta desses atributos. O que ele não percebia era que talvez o desgaste físico que ele argumentava sentir podia estar sendo provocado pelo esforço que ele tinha que fazer, de virar-se para entender o que a professora estava escrevendo ou falando, justamente por conta da localização em que ambos se encontravam: ele e a aluna.

**DRJ** - “ *\_ Não, mas isso aí... mas isso aí eu não vejo a questão de local não. Eu vejo a questão realmente de entendimento, é... de conseguir perceber o que a professora está querendo dizer. Não atribuo nem tanto a localidade não. Por que... por exemplo, se eu estivesse mais ali na frente eu teria a mesma di... dificuldade, E aí eu estava meio que de lado, pra poder visualizar e olhar pra P. Se eu tivesse de costas, acho até que ficaria um pouquinho pior... que eu ia ter que me torcer mais.*”

Enquanto debatiam, pesquisador e pesquisado, sobre o posicionamento ideal, ambos observam na filmagem, que o intérprete se levanta e retira-se da sala, e logo em seguida, a aluna surda levanta-se do lugar que se encontrava

aproximando-se do grupo de alunos e do professor. Sentando-se bem à frente, levando consigo o caderno põe-se a prestar atenção ao que está sendo dado pelo professor. Não há nenhum comentário sobre esse movimento realizado pela aluna.

Ao final da confrontação, a pesquisadora volta para a questão do melhor lugar, do lugar ideal para se trabalhar, resgatando a imagem da aluna escolhendo ficar na frente, próxima aos colegas, professora e do quadro, para copiar a matéria. O intérprete revê então sua decisão arbitrária, em que determinara o lugar onde se sentaram inicialmente (posicionamento), sem levar em consideração o lugar no qual a aluna desejaria sentar-se.

**DRJ** – “\_ Neste momento, se eu pu... pudesse retornar... retroceder... nesse momento eu sentaria. [...] isso, é... nesse momento eu percebi que eu atrapalhei até mesmo, um pouquinho a professora né? E... eu sentaria... se eu pudesse... se eu tivesse a percepção antes, eu sentaria”

Ver-se e ver “de fora” com outros olhos, o lugar em que trabalha e em determinadas situações, como esta de optar por um posicionamento sem consultar a aluna e sem avaliar com mais cuidado as adequações a serem feitas, ajuda ao intérprete a pensar sobre o seu próprio fazer, abrindo uma oportunidade dele se recriar. A situação envolve questões para além do simples fato de atender ao aluno surdo linguisticamente. Traz novamente à tona, questões referentes ao que se espera que o intérprete faça, e os modos como o seu fazer impactam sobre a aprendizagem e sobre as dinâmicas presentes em sala de aula.

Já foi pontuado que a maneira do professor conduzir sua aula pode interferir na atuação do intérprete, e conseqüentemente no aproveitamento do aluno. Mas também os modos, como o intérprete conduz sua atuação, por meio do posicionamento físico adotado, em relação ao aluno e ao professor, pode interferir no interesse e aprendizagem do aluno. Quando o professor resolve modificar a dinâmica de sua aula, personalizando-a, o intérprete se sente convidado a participar de forma dinâmica também. Mas ele não pode ser somente uma extensão do professor, ficar posicionado ao lado dele, assumindo uma postura de intérprete congressista, pois se encontra numa sala de aula, onde conceitos estão sendo elaborados e devem ser conduzidos de forma a atender ao interesse do aluno surdo.



As características para que esse aluno participe em regime de equidade, dependerá da postura que o intérprete venha a adotar.

**DRJ** “ \_ *E assim, até o intérprete ele tem até um... uma certa dificuldade de passar nesse momento por quê? Ele (o professor) tá falando aqui, muito subjetivamente, esse sujeito aqui, esse cara aqui... mas eu não sei... E ele tá apontando. Como estou de costas para ele, eu não sei que sujeito é esse que ele está apontando. Eu não sei que cara é esse que ele está dizendo. Então, po... vocês podem até perceber que em certo momento, eu peguei e dei uma olhadinha na folha para conseguir situar melhor quem, ele (o professor) estava querendo dizer. Isso acontece muito”.*

Trata-se de um cenário complexo, como num jogo de xadrez, no qual o movimento de uma das peças modifica todo o ambiente e as possibilidades projetadas anteriormente. A sala de aula, com o professor dando aula numa língua majoritária e um intérprete fazendo a tradução/interpretação simultaneamente, não de palavras, mas de conceitos e significados, numa outra língua, leva o intérprete a ter que se resignificar a todo instante, buscando adequar-se não só ao espaço, como ao aluno, este sim o seu norte. Apesar de ter optado em ficar como um profissional geralmente procede num seminário, o intérprete percebeu que ficar em pé, de costas não foi muito produtivo para ele e para o aluno, pois ele necessitou lançar mão de outros recursos para melhor interpretar a aula.

As estratégias podem ser buscadas, como em circunstâncias em que o profissional tem que interpretar diante de uma turma barulhenta, ‘bagunceira’, onde a professora necessita gritar para chamar a atenção. Esse momento é visto numa filmagem, em que a intérprete ao se rever nessa situação, rebate que além da preocupação com a aprendizagem, o intérprete educacional tem que conseguir administrar e conciliar os ensinamentos passados pelo professor, em ambientes muitas vezes nem sempre tão harmoniosos.

**AGP** – “ \_ *Porque cada professor tem o seu desempenho, tem uma característica, tem uma atuação diferenciada, há, há em ou... há casos em outras disciplinas em que há esse burburinho, esse barulhinho, mas, quando o professor, ele é enérgico,*

*parou, acabou e... você consegue ter uma atenção melhor. Fora né, as outras... complicação, de espaço, é... número de alunos, a participação dos alunos, a interferência, né, na verdade, dos alunos..."*

Há momentos em que o comportamento da turma interfere na *performance* do intérprete, atrapalhando sua concentração. Incide aí, sobretudo como se posiciona o professor, e numa mesma esfera, o intérprete. Isso ocorre quando determinados professores não conseguem manter a disciplina da turma, ocasionando reflexos no desempenho do profissional, prejudicando seu trabalho.

O termo 'lugar', para o profissional intérprete, sugere um rol de conjecturas que remetem à ambientes e a necessidade de ambientar-se. Pode ser denominado como espaço, que pode ser físico ou, um posicionamento diante de algo. Pode também ser uma meta, o que se deseja alcançar, uma colocação ou parte a que se queira chegar. Sugere também seu próprio trabalho, seu corpo, as mãos, expressões faciais e corporais, traduzindo os enunciados e se enunciando. Foi uma palavra muito recorrente durante os confrontos, por parte dos intérpretes, sob a forma de uma infinidade de sentimentos. A de sentir-se desconsiderado, por exemplo, como profissional, sentimento esse, marcado nas falas e nas atitudes dos intérpretes, chamando a atenção para outro eixo que será explorado a seguir.

Como o lugar de uma intérprete se movimentando nervosamente, levantando-se da cadeira a todo instante, circulando pela sala enquanto a professora dita a matéria com os alunos escrevendo, inclusive o aluno surdo, que está copiando de uma colega o que está sendo ditado. Além do caminhar nervosa e do levantar-se e sentar-se, outras posturas são adotadas no decorrer da aula, do tipo, braços cruzados, sentada na cadeira totalmente 'arriada', com uma expressão facial demonstrando tédio.

**MFF** – “\_Eu me sinto um objeto. (Risos). O corpo fala né?... (Risos). Eu me sinto impotente, sabe... ele tá perdendo informações, que pra ele é riquíssimo, já que os alunos ouvintes, eles tem como trocar”.

**MFF** mostra com seu corpo o seu desconforto, diante do modo como a aula estava sendo conduzida, e das (im)possibilidades de acesso aos conteúdos que o

aluno surdo estava enfrentando. Ela ao ver-se ri um riso, que revela sua impotência para modificar a situação. E ela movimenta-se em sala, como se o movimento pudesse provocar mudanças.

#### **4.1.3. Das angústias e dilemas vivenciados**

O tema “angústia” emerge na pesquisa, às vezes de forma velada, noutras de forma bastante presente, viva, como na atitude e na fala anterior da intérprete, suscitando a sensação de ser um objeto, de “coisificação” diante de uma situação de impotência, que surge provavelmente por uma consciência social, do sentimento ético, pois há uma preocupação com o outro que perde informações. Assim é, quando o intérprete se mostra preocupado com a inadequação das aulas, dos equívocos quanto à educação para surdos.

Quando a pesquisadora questiona o intérprete, se ele no momento em que explica para o aluno surdo conteúdos referentes à disciplina, não está assumindo um outro papel, o de “explicador”, por exemplo, a resposta obtida é bem contundente.

**MFF** – *“\_Não, de – ser-humano, porque eu vejo que ele é quem tá perdendo. Cumprir minha missão cumpro. Fui lá, assinei meu ponto e estava em sala de aula, mas é mais por ele. Que ele não tenha recebido todo conteúdo, mas pelo menos uma gota ele conseguir absorver”.*

Apesar da firmeza na resposta, que sugere um profissional como um sujeito “pronto” no seu servir, convicto da função a ser exercida, do que tem que ser feito, as contradições presentes em outras falas dessa ou de outros profissionais, que vão desde ao se posicionar (fisicamente) nas negociações com o aluno, no estudar a matéria que vai ser dada, revela um sentimento de angústia<sup>39</sup> demonstrado sob várias formas nos relatos dos intérpretes. Uma situação em que o intérprete revê a falta de perspectiva de um aluno surdo, cujo episódio revelava o aluno aparentando

---

<sup>39</sup> Segundo o dicionário de sinônimos: português (Brasil), a palavra remete a alguns sentimentos como aflição, agonia, amargura, ansiedade, consternação, desgosto, dor, expiação, mágoa, padecimento, tribulação, tristeza, sofrimento, entre outros mais, que aplicadas a determinadas expressões, traduzem o bem ou mal-estar de quem a sente.

estar entediando, assistindo a aula sem ânimo ou vontade foi trazida para o diálogo, mostrando um pouco desse 'estar' num lugar e assumir outra postura que não somente a de interpretar. Enquanto intérprete educacional, como agir, vivendo e presenciando situações que a princípio não são da alçada desse profissional.

**AGP** – [...] *“Você tem que primeiro saber se o aluno, ele quer que você tome essa diretriz, porque às vezes o aluno, ele se... ele se... ele se torna tão apático, tão apático que... é... perde mui... muitas questões e muitas coisas não... não... não desenrolam ali, naquele momento né?”*

Intervindo nessa fala da intérprete, a pesquisadora propõe entender se pode ser considerado ou não função do intérprete, mediar às relações pedagógicas, lembrando que aquele aluno está naquele espaço sem entender muito bem o que o professor está falando e como o intérprete educacional poderia sinalizar isso ao professor, das dificuldades que esse aluno tem, das peculiaridades da surdez. O intérprete tem consciência de que cabe a ele interpretar e não ensinar, mas, muitas vezes, sente-se na responsabilidade de fazer esse papel, em função da falta de uma proposta pedagógica que contemple as necessidades do aluno surdo e da ausência de uma orientação voltada para esse propósito, assumindo o papel de conduzir o professor visando melhorar a situação de ensino-aprendizagem.

**AGP** – “*\_\_ Sim, sim... é o diálogo e a interação. mas isso é... é muito complicado! Muito complicado! Porque existe profissionais que lhe dão acesso e outros não. e outros não... e... é... é muito difícil, muito difícil...*”

Os depoimentos de **AGP** refletem a tensão presente no trabalho do intérprete. Falam de diálogo e de interação como pontes necessárias entre intérpretes e professores, mas, ao mesmo tempo, a intérprete reclama da inacessibilidade, quando alguns professores não abrem espaço para o trabalho do intérprete em sala de aula tornando seu fazer muito difícil. Seu relato revela barreiras de comunicação, sob forma de resistências por parte de alguns professores, em buscar uma adequação para darem uma aula que contemple a todos, obstáculos esses que implicam aquisição de conhecimento, informação e aprendizagem.

Os dilemas quanto à postura e modos de agir do intérprete podem influenciar e interferir na inserção da pessoa surda, seja na escola, seja na sociedade, pois nessa fase de ensino, de nível médio, faz-se necessário que o aluno surdo adquira mais conhecimento acadêmico e habilidades técnicas, fazendo o intérprete se sentir co-responsável pela situação de aprendizagem dele (LACERDA, 2009).

Os sentimentos vividos e experimentados pelos intérpretes podem ser verificados nas filmagens, nas relações com o aluno surdo e com o professor. Um exemplo narrado por um deles é o de exclusão, por conta do professor não se dirigir ao intérprete e sim, diretamente ao aluno, suscitando desconsideração.

**DRJ** – “\_ Tá vendo como ela (a professora) nunca se dirigia ao intérprete (diante da imagem passada no vídeo). Ela sempre tentava falar diretamente com a **P.** [...] Não ma... e... não, é que ela faz questão que a **P.** olhe para ela. [...] Eu não sei se ela se sente incomodada porque a **P.** está olhando pro intérprete, pensando assim: “\_ Ela não tá me dando atenção”. Não sei o que se possa passar na cabeça dela mas ela parece que se sente meio incomodada, de tá falando e a pessoa não estar olhando para ela”.

Algo bastante interessante é trazido para a conversa acerca dos conteúdos dados e na compreensão dos mesmos. Em sala de aula, o intérprete educacional, em alguns momentos, se coloca no lugar dos alunos. Ele observa, assiste às aulas e reflete sobre como o professor conduz a turma. Com sua fala ele pretende dizer que na maior parte do tempo percebe que os alunos aprendem pouco, os surdos e os ouvintes, e que o modo como o professor explica não os captura. O interessante é que ele usufrui de um posto de observação bastante singular. O intérprete já foi aluno em outros momentos de sua vida, ou ainda o é, e nesse instante, no lugar que está ocupando, está ali para interpretar e colaborar para a construção de sentidos pelo aluno surdo, usando como recurso suas experiências escolares anteriores, para ‘avaliar’ como se sentem os alunos diante de aulas como essas. Tudo isso é percebido, contudo não pode ser partilhado, gerando uma angústia indefectível.

**DRJ** - “\_ O que eu percebia, nessa turma... sem exagero, oitenta e cinco por cento da turma, se não noventa, não conseguia entender muito bem o que ela explicava, porém eu ficava inquieto por causa da **P**. Não pensava: “\_Ah, se a maioria não estão entendendo é normal que o surdo não est... não entenda também, como é que pode. Eles não estão entendendo, a turma...” eu não pensava assim!”

Ao se sentir desprestigiado pelo professor, ou por considerá-lo inapto para ensinar a disciplina a qual está encarregado, o intérprete educacional fala de sentimentos que o incomodam no seu trabalho. No quanto à sua experiência poderia ser aproveitada se o professor se abrisse para uma parceria no desenvolver os conceitos que são ministrados, lamentando assim o desperdício que essa falta de entrosamento provoca. Associada a essa concepção, outra crença por parte dos intérpretes de LIBRAS está na de que com os intérpretes de línguas orais o tratamento seria diferenciado, havendo consideração em antecipar os conteúdos, e que eles gozam de mais prestígio, sendo respeitados e bem mais remunerados que os intérpretes de língua de sinais. O fato atribuído para haver essa diferença de tratamento está vinculado às questões da própria surdez e do status linguístico.

**AGP** – “\_ É óbvio que... é... qualquer intérprete né? A gente sabe que seja de língua oral qualquer né? Intérprete de língua oral, ele tem que ter uma prévia, ele tem que sa... tem que ter um conteúdo previamente, então, você já tem as suas próprias limitações e juntamente com as limitações né, do dia a dia, do contexto isso dificulta muito né? Atrapalha muito, no desenvolvimento ali do trabalho no conjunto com toda a equipe né? Professor-aluno, aluno-professor e o intérprete”.

O inegável senso comum que abrange o trabalho do intérprete de LIBRAS e a complexidade do papel que esse profissional tem diante de si, da representação de ser aquele que traduz e interpreta o que está sendo dito de uma língua para outra, redundam sua função numa atividade meramente mecânica. Seu reconhecimento como profissional deve ser vinculado a uma formação, pois sua presença ainda é vista por muitos de forma reticente, não enxergando-os como um parceiro na educação.

**AGP** - “\_ Ela falou o nom... o número da turma, 115, pelo menos foi o que deu pra eu entender e eu... sinalizei... fiz a dactilologia errada... 117! [...] À minha falta de prática, né? Eu tenho uma dificuldade enorme em dactilologia, seja eu fazendo a dactilologia ou eu visualizando, ainda é um... é um processo muito... traumático pra mim e difícil. Preciso superar, tenho essa consciência, preciso melhorar muito, não só na dactilologia, mas é... em todo contexto da sinalização.”

A angústia às vezes revela-se na falta de uma formação continuada. Por ser a única intérprete do grupo com formação acadêmica na área de interpretação, sempre se preocupa se está sendo coerente em seus sinais, principalmente na dactilologia<sup>40</sup>, que segundo ela, é sua maior dificuldade na língua de sinais. Ao ver-se no vídeo repara nos equívocos por ela cometidos, nos pontos que podem ser melhorados e comenta sobre eles, mostrando sua capacidade de reflexão e intenção de adequar cada vez mais seu desempenho profissional. Tornando-se consciente de suas limitações ou dificuldades talvez, elaborando assim uma angústia, necessária ao seu aprimoramento e avanço profissional.

A questão da formação hoje se torna urgente porque para atuar como intérprete educacional, é necessário mais que o Prolibras - certificação que vem a ser um exame que não dá conta de avaliar um profissional que venha a lidar com questões acadêmicas.

A mais recente legislação que regulamenta a profissão do tradutor/intérprete, Lei nº 12.319 de 01/09/2010, prevê uma formação em nível médio e superior, franqueando qualquer organização da sociedade civil, desde que credenciadas pelas Secretarias de Educação, para formarem esses profissionais. Mas segundo Lacerda (2009, p.25) esses cursos devem conferir ao profissional mais do que o conhecimento das línguas, precisam conferir *uma formação plural e interdisciplinar, visando o seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação*.

---

<sup>40</sup> Também conhecida como alfabeto manual, soletração com as mãos, para apoiar a comunicação. É utilizado para os nomes próprios, de lugares, de marcas de produtos e também para o esclarecimento de dúvidas. Série de letras convencionais que correspondem às letras escritas do alfabeto, como um empréstimo de uma língua estrangeira (no caso, o português). A datilologia pode se transformar em um verdadeiro desenho e pode até ser incorporada a LIBRAS, como um sinal novo, conhecidos como 'soletração rítmica' ou 'sinais soletrados'.

Um exemplo presente nas narrativas, assumindo papel aflitivo, de insegurança diante do trabalho realizado, refere-se às dificuldades apresentadas pelo aluno surdo em relação ao desconhecimento dos conteúdos da disciplina, o que os intérpretes pontuam não saber como lidarem, se compadecendo com o que presenciam. A angústia de se sentir sozinho, na maioria das vezes, sem apoio da instituição e sem poder contar com a equipe pedagógica, levam invariavelmente o intérprete, a assumirem outros papéis, ou na antecipação de ações, que deveriam partir de outros profissionais que compõem a equipe escolar. É fundamental que o intérprete educacional esteja inserido na equipe educacional (LACERDA, 2009), onde cada função, de cada membro esteja bem definida quanto aos papéis que devem ser desempenhados.

**CSS** – “\_ *A segurança de eu saber se ele entendeu ou não, é... às vezes, às vezes uma expressão assim, quando ele fala: “\_Ah, isso aí eu já sei”, eu vejo que ele entendeu, mas quando ele só concorda com a cabeça, que é a maioria das vezes, ele fala... aí eu... ah, fico na dúvida. Não sei se ele entendeu ou não.*”

**MFF** – “\_ *Eu combinei com o B., de às quintas-feiras nós irmos pra escola e aí, iríamos estudar os termos técnicos, pra na sexta-feira, ele se situar na aula mesmo que não consiga acompanhar a língua de sinais, porque o tempo inteiro soletrando... são sinais técnicos... ele possa acompanhar no quadro, já que o professor desenha... Sendo que o B. conseguiu acordar com a direção da escola, que esse material fosse reproduzido e ele não pagaria por isso. Mas até hoje assim, a diret... a direção concordou, mas não fez a reprodução e aí... o trabalho fica falho, tanto pra mim quanto pra ele”.*

Estratagemas são adotados e utilizados pelos intérpretes por conta própria, a fim de permitir um trabalho menos tenso, capaz de acompanhar o fluxo dos demais componentes da turma, embora não estejamos discutindo o didatismo das ações do professor, detendo-nos somente na superfície, no que se refere à acessibilidade nas informações. A ansiedade é tanta que revela o próprio intérprete tomando iniciativa na antecipação dos conteúdos.



As falhas percebidas pelos intérpretes, de organização, possíveis veios de angústia, se referem à falta, por exemplo, da escola viabilizar espaços destinados para as aulas práticas, implicando em prejuízos para o aluno surdo principalmente por se tratar de um curso profissionalizante, no qual atividades dessa ordem acabam por acontecer dentro de salas de aula comuns, com o professor tendo que apelar para a imaginação dos alunos ou, fazendo desenhos no quadro (nem sempre precisos) de ações que poderiam ser visualizadas em computadores, microscópios ou em oficinas. O trabalho do intérprete fica prejudicado, assim como a aprendizagem pelo aluno surdo, mais até que os demais alunos (ouvintes) por conta da especificidade de sua deficiência.

**CSS** – [...] *“deveria ter um laboratório pro professor mostrar o computador. Mas não tem! Então algumas coisas, por exemplo, um cabo, são coisas é... mais maleáveis... é... alguns alunos até levavam e aí... mostrava pro aluno [...]. Mas, por exemplo, ali... ali é um desenho de computador, na verdade deveria ter um computador na sala... professor mostrar... e não no quadro. Mas é uma coisa que dificulta muito também, que é o recurso que o professor precisa e... pouquíssimas escolas fornecem. Essa escola até tem, laboratórios, mas no caso dessa aula, o professor já não tá usando, por algum motivo. Disponibilidade talvez.”* (Aula de Manutenção).

[...] *“\_Essa matéria aí, ele dá uns exemplos dos funcionários das empresas, então seria muito bom, por exemplo, se alguma aula a gente pudesse assim, por exemplo, algum aluno pudesse... cada um ser funcionário, assim, vivenciar, facilitaria assim, mil vezes o aluno a entender como é que é essa movimentação, dentro de uma empresa, dentro de uma padaria, as funções de cada um, do caixa, do chefe.”* [...] *“porque tudo é muito abstrato, ele pode conhecer todas as palavras, saber o que é padaria, o que é pão, o que é vendedor, agora... chegar numa conclusão de como tudo isso funciona, já é uma outra questão”.* (Aula de Modelagem)

Os depoimentos revelam que muito poderia ser feito, sem grandes investimentos de recursos financeiros, mas com investimento de mudanças de postura para uma situação mais adequada de práticas de ensino que melhor atendessem às necessidades dos alunos surdos. De nada vale o empenho do profissional – intérprete educacional de língua brasileira de sinais se não há parceria

destes com os professores e os demais alunos, convidando-o a participar nas reuniões acadêmicas; reflexões sobre os alunos surdos incluídos, se não houver por parte da instituição, um compromisso com o ensino bilíngue, que implica entre outras demandas, criar condições de trabalho tanto para o professor como para o intérprete educacional. Isso pode ser exemplificado numa situação ocorrida em sala de aula, verificado nas filmagens quando a intérprete é questionada pela professora (de História), do porquê ela ter escrito no quadro, no meio de um texto falando sobre reforma agrária, a palavra **TRATOR**.

**CSS** – *“Bom, na verdade eu escrevi, porque ele (o aluno) não conhecia a palavra. Eu fiz a datilologia, ele fez “não conheço”. Ele sabia o que era, pelo... pelo sinal, pela explicação. Essa questão do arado, do trator, da terra, ele tem. Mas o nome da palavra... na verdade eu escrevi a palavra pra ele ver a palavra. Aí ela (professora) ficou na dúvida, falou “ué?! Ele não conhece a palavra? Não tem o sinal?”*

A opção da escola por esse modelo de ensino viabilizaria que circulassem tanto a LIBRAS como a língua portuguesa no espaço escolar, favorecendo assim que todos tivessem acesso às duas línguas, como também no conhecimento do sujeito surdo, em como se constituem seus pensamentos, sua forma de organizar a compreensão acerca das informações. Deste modo, com os vários usuários dessas línguas, das mais diversas faixas etárias, seja o adulto surdo, seja o intérprete educacional, seja o aluno surdo, seja a família, sejam os outros alunos, ouvintes, da escola, haveria uma interação que oportunizaria à pessoa surda uma educação verdadeiramente inclusiva, de forma que ela pudesse se constituir *interlocutora em situação de comunicação social efetivamente, e não apenas artificialmente organizadas para sua aprendizagem* (LACERDA, 2009, p. 42).

#### **4.1.4. Eu não sou professor, meu papel é interpretar**

O discurso mais freqüente nas conversas anteriores às filmagens em que aconteceriam a autoconfrontação, ainda na fase do convite em participar da pesquisa, era sobre o papel desempenhado pelos intérpretes educacionais, onde prevalecia a questão do ‘mediar por meio da língua de sinais os conteúdos das disciplinas do ensino médio’. A novidade em se trabalhar no ensino médio,

comparada às outras fases de ensino, reside nas diferentes matérias e disciplinas com as quais os intérpretes têm que lidar, por se tratar também do ensino técnico e tecnológico, além da possibilidade do surgimento de sinais novos que poderão ser criados pelos alunos, submergidos neste ambiente educacional. Além é claro, nas trocas prováveis que acontecerão nessas relações entre os grupos e que possivelmente trarão aos surdos ampliação do conhecimento.

**DRJ** – *“\_ Isso... é um mediador... perfeitamente. Eu acho assim... não é simplesmente como alguns pensam que é chegar na sala de aula... “O que o professor não falar eu não falo, o que o professor falar eu falo”... Porque tem a questão ética do intérprete, o intérprete ser uma pessoa neutra... no espaço... mas nós temos que pensar até onde vai essa neutralidade do intérprete. E, é claro que eu não vou tomar a posição de professor mas, simplesmente também não sou um boneco eu acho, que eu posso contribuir mais... né? O papel do... o intérprete educacional é diferente do intérprete de uma palestra, de um seminário.”*

No decorrer das filmagens e nas autoconfrontações, as opiniões acerca de seu trabalho, de si, como profissional, tornaram-se irrefutáveis, pois que estavam diante da imagem, das suas próprias imagens refletidas e sendo postas a uma avaliação, num diálogo entre si, e entre o outro da profissão. Diante do pesquisador e da situação de pesquisa, com o seu fazer se efetivando nas cenas, os diálogos travados provocaram reflexões. Ao ver-se atuando, o intérprete educacional tem a oportunidade de comentar sobre si, o que vê e como ele se vê na ação, no seu movimento de interpretar. A idéia de ser meramente um transmissor de informações esvai-se quando o intérprete defronta-se com as realidades que irão exigir dele outros posicionamentos.

**DRJ** – *“\_ Assim quando nós chegamos (aludindo à chegada do profissional à unidade escolar), que a P. parece que estava sem intérprete algumas semanas... (ao se referir sobre a situação em que se encontrava instituição e aluno surdo, sem garantias à acessibilidade), quando o intérprete chega, faz assim: “\_ Graças a Deus, chegou o intérprete! Agora, vou conseguir passar...” Ela (aluna) não (... pra ela é indiferente.”*

Ao fazer tal afirmação o intérprete fala das expectativas criadas pela instituição e pelos professores com relação à contratação do profissional, diferentemente das criadas pelo aluno surdo. São diferentes necessidades. A da escola e professor está no passar os conteúdos, que o aluno tire boas notas e passe de ano. Já para o surdo, dependendo da sua história, dos contatos e experiências anteriores com intérpretes de LIBRAS, a chegada dele pode ser o fim de uma solidão (acesso às informações) ou o início de conflitos existenciais, de relacionamento. Para o aluno surdo nem sempre está consolidado o papel que o intérprete irá desempenhar em sua vida acadêmica. Isso será construído no decorrer da convivência, onde estabelecerão, intérprete e aluno surdo, as regras e limites do e no relacionamento.

Durante uma situação em que a intérprete se visualiza em ação, a pesquisadora nota que ela põe-se a reproduzir alguns dos gestos e sinais executados como se estivesse diante de um espelho, tentando capturar ou resgatar o momento vivido no vídeo. Inicia-se então o diálogo, a fim de dar sentido a esses movimentos realizados pela profissional, numa percepção de que a função exercida por ela não está limitada somente no interpretar. Coloca a ação realizada e mostrada no vídeo como um serviço em propiciar uma melhor compreensão por parte do aluno, porque não era uma tradução em tempo real do que a professora estava falando.

**MFF** – *“Hum! Hum! Tô passando de novo! É...inclusive ele (aluno) tá colocando sobre ligação dupla, ligação tripla [...] isso, é que ele estava com dificuldade de entender a diferença entre fórmula molecular e fórmula estrutural e aí [...].*

Na realidade o que a intérprete está realizando tem a ver com recapitulação da matéria, explicação do funcionamento da fórmula química, resgatando a participação mais ativa do aluno. A autoconfrontação permite que o intérprete possa verificar como realiza a sua interpretação, de forma a ratificar ou retificar posturas anteriormente negadas ou criticadas como não sendo apropriadas ao profissional, e que há momentos em que ele próprio, se contradiz ao afirmar desempenhar determinadas práticas e realizar outras, como no caso dessa situação que mais adiante fica melhor explicitada na fala dessa mesma intérprete.

**MFF** – “\_ E foi a aula anterior que ele (aluno) havia faltado, mas que eu assisti!” [...] *Faço. Faço, porque assim... no... aí, no caso do B., se eu ou a outra profissional não estivermos ali dando um gás pra ele, meio que animando ele, já que tá passando por um momento crítico... da “adolescência tardia”, né? Ele não vai participar de nada. [...] Tive que ajudá-lo, porque ele tava meio que perdido, ele não frequenta às aulas.”*

Os recursos utilizados pela intérprete são as anotações realizadas anteriormente por ela, numa agenda, para localizar-se e ao aluno, na matéria que está sendo dada pela professora. A intérprete decide rever o conteúdo e explicar para o aluno, enquanto a aula está ‘correndo’, evidenciando assim, o compromisso com a aprendizagem do aluno.

Muitas vezes o intérprete educacional é convidado a solucionar dúvidas, resolver situações que caberiam ao professor ou a um membro da escola deliberar. O próprio surdo recorre primeiramente ao intérprete, em razão da proximidade que os une e da língua compartilhada por ambos. O intérprete educacional se vê num dilema que interfere na função que deve exercer. Acaba, muitas vezes, assumindo outros papéis e se perde ao se definir como profissional, como pode ser verificado nos depoimentos manifestados pelos outros intérpretes. Embora neguem que o façam e que não são professores e sim intérpretes, as falas expressam a sensibilidade que possuem quando percebem que o aluno não está compreendendo o que está sendo dito.

**DRJ** – “\_ É isso que estou servindo como apoio para ela e... explicando pra ela realmente... Contextualizar a aula, perfeitamente, estava contextualizando... dentro de um exemplo prático [...]. Aí ela faz o sinal ali “agora eu entendi” e tá fazendo algumas anotações. Então realmente é isso que torna o trabalho do intérprete válido. É quando o aluno, ele faz isso: “\_ Não, agora eu entendi”. “\_ Ah, consegui entender”. Porque eu me sentiria frustrado, se eu sáísse dali daquela aula sabendo que ela não conseguiu é... abstrair esses conteú... conceitos”.

O lugar ocupado pelo intérprete educacional demanda em ação, atuação. A amplitude conferida a essa função vai além do interpretar conceitos trabalhados pelo

professor em sala de aula. O fato de servir de apoio ao aluno surdo não se configura somente nos momentos em que o aluno não entende a matéria que está sendo dada pelo professor, por conta de uma aula não planejada adequadamente. Também é verificada nos momentos em que o intérprete conhece e sabe sobre o conteúdo dado, quando ele busca junto ao professor, informações ou nas perguntas que faz ao aluno, no favorecer a aprendizagem.

**CSS** – [...] *“pelo meu convívio com o aluno, eu vejo mais ou menos o vocabulário que ele tem e daí quando o professor já escreve uma palavra que eu acho que ele não conhece... geralmente eu pergunto: “você conhece essa palavra?”“ Ele olha... eu pergunto: “sabe qual é o sinal?” Quando tem o sinal , e aí eu já ponho, procuro colocar um sinônimo, às vezes eu até prefiro escrever no quadro do que só fazer datilologia, pra ele visualizar melhor.*

Esse tipo de trabalho realizado por esse profissional é diferente daqueles que interpretam em seminários, congressos ou conferências, porque em sala de aula, o intérprete pode decidir em quais momentos determinados conteúdos podem ser retomados, de uma forma em que ele não seja necessariamente um ‘professor’, mas aquele que cria condições para que o aluno aprenda, nas relações estabelecidas com cada professor, sem criar dependência por parte do aluno.

Algumas dessas (auto)análises realizadas pelos profissionais pesquisados, diante das imagens durante suas pelejas, preocupados em manterem-se na lisura, em atender aos propósitos da profissão, encontram-se contidas nas falas que se seguem, como apanhados dos diálogos das atividades diante da autoconfrontação que revelam suas auto-críticas, assim como sua auto-estima. A confusão que muitas vezes se estabelece entre o ser e o não-ser leva a idealizar uma alternativa, que atenda às necessidades surgidas e que no momento, convergem para o intérprete educacional.

**CSS** – “\_ *É... eu acho que, é... como o professor também... da mesma forma que o professor se preocupa com os outros alunos, às vezes ele percebe que um aluno não tá muito bem, vai perguntar: “\_Aconteceu alguma coisa? Como é que eu posso te ajudar?” E aí, até avisar pra turma isso “\_Ó pode ajudar o amigo?”Eu acho que o*

*intérprete... é no mesmo caso, não pode simplesmente desistir, ainda mais quando só tem um aluno surdo dentro da sala. Ele não pode desistir facilmente, né? Seria assim... se ele não quer hoje, se ele não está disposto a assistir aula, [...] acho que a tentativa de estímulo é... sempre boa”.*

**DRJ** – “\_ *É... não o termo professor, ficaria... ficaria muito forte... é, mas assim... tô sendo a base dela ali nesse... momento, nesse momento. Não um intérprete. É espécie de um professor, nesse momento.”*

O domínio da matéria a ser trabalhada, a preparação da aula responsabilizando-se pelos conteúdos que serão ensinados e estratégias que serão usadas, é da competência do professor. Se ele fizer o planejamento conjuntamente com o intérprete educacional, este poderá com seus conhecimentos sobre a surdez e sobre os alunos surdos, colaborar com sugestões e ideias que tornarão a aula mais visual, mais adequada aos alunos surdos, o que não implicaria num planejamento que atendesse somente aos alunos surdos, mas também aos demais alunos, ouvintes, que poderiam se beneficiar da mesma forma, dos recursos e estratégias utilizados pelo professor.

**MFF** – “\_ *Não, quem me dera... eu não me sinto professora. Me sinto uma colega que tá tentando assim, socorrer um outro, que tá num barco, naufragando, não por culpa dele. [,,,] Não, não é minha função tá ali, tentando resgatar o que já foi passado”.*

O tom imperativo e ao mesmo tempo, de negação, conjetura parceria e solidariedade, o que é verificado igualmente noutras falas dos intérpretes, sob outros enunciados, corroborando com a questão levantada na fase inicial da pesquisa, que remete ao papel assumido por esse profissional, em como ele se intitula profissionalmente.

**AGP** – “\_ *[...] eu entendo que o intérprete ele não pode fazer nada além daquilo que tá sendo proposto em sala de aula, né? Porque até então o intérprete, ele vai passar a tomar forma de professor, e não é essa... não é esse o foco, não é esse o objetivo, mas, todos nós sabemos que, de uma certa forma o intérprete, ele acaba*

*interferindo nisso. Quando o professor, por exe... , quando o professor ele não é... não... não percebeu que o aluno, né... ele não entendeu determinada questão... aí você tem que... tomar um... de repente você tem ou não que tomar uma diretriz.[...] Mas não é função do intérprete estar tomando uma outra forma que não seja, a da atuação.*

Das análises deste capítulo podemos ressaltar que os dados revelam que a presença do intérprete educacional, favorece as relações entre professor e aluno surdo no que diz respeito à mediação da construção de conhecimentos. O intérprete pode colaborar com sugestões em relação ao aluno surdo, por meio de exemplos de como determinadas questões fazem sentido a ele, nas discussões com o professor refletindo se os objetivos propostos por ele foram alcançados ou não. Auxiliando e sendo auxiliado no processo de aprendizagem, pois ele também educa. Não é o professor, mas possui responsabilidade na construção de conhecimentos.

Numa síntese das questões abordadas, os intérpretes participantes da pesquisa pontuam como dificuldades encontradas no exercício de suas funções, a falta de uma abordagem mais específica, por parte do professor, que esteja voltada para o aluno surdo. Alguns professores até se esforçam para uma melhor elaboração das atividades propostas, utilizando-se de recursos visuais ou estratégias para um entrosamento maior por parte do aluno, mas em sua maioria não há uma preocupação ou preparo adequado dos conteúdos e das estratégias de ensino a serem trabalhadas em sala de aula.

Outro aspecto discutido se encontra nas posturas adequadas ou possíveis, exercidas pelo intérprete em sala de aula e o quanto isso influencia numa melhor *performance* do profissional junto ao aluno surdo na relação com o professor assim como na compreensão e construção de conhecimentos. Um intérprete mal posicionado em sala de aula pode cometer ou levar a que se cometam equívocos.

Sobre os sentimentos gerados durante o trabalho, as angústias, constantemente presentes nas falas envolvem desde a preocupação com o aluno surdo na compreensão dos conteúdos, a falta de um planejamento que atenda as



necessidades específicas do aluno surdo, até o ignorar não só o aluno, como também o profissional que está presente em sala de aula com o propósito de mediar e auxiliar o professor, para uma melhor relação e no exercício do ofício de ensinar.

Em relação ao papel a ser assumido pelo intérprete educacional, no cenário da educação, após muitas discussões e a oportunidade deles mesmos se verem atuando, alguns puderam se auto-analisar e refletir sobre suas posturas, suas crenças e decerto refletirem e se (re)inventarem como profissionais.

#### **4.2. A experiência de falar e se ver no trabalho**

Resolvi dedicar um item para que os relatos dos intérpretes pudessem expressar a experiência em se narrar e no observar-se no ambiente de trabalho, e no que isso poderá contribuir para a profissão de cada um dos participantes da pesquisa, na voz dos seus autores.

**CSS**, *“Foi muito significativa, pessoal e profissionalmente. Se autoavaliar e se observar no ambiente do trabalho permite ter uma visão externa da sua atuação. Dessa forma, observamos erros, o que possibilita consertar e reavaliar a atuação”.*

**AGP**, *“Foi diferente e boa, pois nos permitiu falar de nós mesmos. É fácil analisar o outro, mas quando se trata do “eu”, se torna difícil, e no meu caso, sentar e me ver, reforçou aquilo que penso ao meu respeito, dos pontos nos quais preciso mudar aprimorar a fim de ter uma atuação visual compreensível, dinâmica e viva.”*

**MFF**, *“Fantástica, a possibilidade de autoavaliação me fez perceber o quanto ainda tenho de amadurecer em vários os campos.”*

**DRJ**, *“Uma experiência ímpar, pois, vi além dos limites e da “Rotina” do trabalho, notei as falhas, e melhor, analisei com um olhar crítico e como de quem estar de fora, e o mais rico de tudo que era o meu próprio trabalho. É um estudo de caso formidável, que torna-se uma ferramenta de instrumento poderosa no trabalho deste profissional.”*

Como pesquisadora, também experimentei a oportunidade de ver-me e de projetar-me em cada situação vivenciada pelos intérpretes, pois compartilhava muitas das questões apresentadas por eles, e nesse sentido, espero que os estudos aqui constituídos venham a contribuir para uma visibilidade maior desse profissional, o intérprete educacional, como contribuíram para minha própria formação. A possibilidade de se olhar em ação propõe-se como uma estratégia valiosa na formação de intérpretes, pois oferece uma oportunidade bastante *sui generis* de o próprio autor se avaliar, enquanto ator e direcionar-se para uma autocrítica construtiva e transformadora, segundo os próprios sujeitos da pesquisa, em seus depoimentos.

## **5. Considerações Finais**

## **O olhar do intérprete educacional sobre o próprio trabalho**

*“A análise do trabalho é inseparável da sua transformação”.*

*(CLOT, 1999, P.137apud LOUSADA, 2004, P.273)*

Essa dissertação procurou diante das análises descritas, remeter a alguns pontos de reflexão relacionados às práticas do intérprete educacional de LIBRAS, assim como às problemáticas demandadas pela profissão no contexto do Ensino Médio. Foi possível, analisar e discutir com os sujeitos da pesquisa o papel por eles desempenhado, a partir de imagens de vídeo das atividades filmadas durante o seu trabalho.

Nesse exercício do observar, percebe-se que o espaço educacional exora uma série de padrões de conduta, incidindo na constituição desse sujeito, resultando na busca de uma identidade desse profissional para o exercício de suas funções, se intérprete ou professor. Além desse aspecto, oportunizou-se a esse profissional refletir sobre suas práticas, marcadas e cultivadas ao longo dos anos por uma história de cultura assistencialista e que, embora assinaladas por essa história, busca forjar-se profissionalmente de forma diferenciada. Os pontos merecedores de reflexão surgidos foram: os conflitos vividos e as dificuldades encontradas para o exercício da função, o espaço físico e lugar a ser ocupado por esse profissional nas unidades educacionais nas situações cotidianas; as angústias e dilemas que o espaço de abrangência dessa educação proporciona no ofício de interpretar, pois além de formação geral se propõe a uma formação em nível técnico e tecnológico; e como se reconhece e se nomeia o intérprete educacional.

A contratação do intérprete educacional pelas instituições de educação vem a cumprir o determinado pelo Decreto 5.626/2005, no atendimento às pessoas surdas que ingressam nos espaços educacionais. Mas compreender a presença do intérprete educacional de LIBRAS em sala de aula, como aquele e somente ele, que garantirá ao aluno surdo aquisição dos conhecimentos e compreensão das línguas (portuguesa e de sinais) circulantes nesse espaço, trata-se de um mito, um senso comum que precisa ser revisto. O intérprete educacional não é um professor, devendo ser pensado como um profissional presente nos planejamentos e atuante

nas atividades escolares, como um agente educador, somando e complementando o quadro de profissionais que viabiliza a educação das pessoas surdas.

Mesmo com a aprovação recente da lei que regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de LIBRAS e de já existirem profissionais atuando em vários contextos na sociedade, persiste a necessidade iminente de se organizar uma formação especial para os intérpretes de LIBRAS, tendo em vista que sua função vai além do somente versar de uma língua para outra. Envolve questões de postura, proficiência nas línguas que circulam no ambiente educacional (língua portuguesa e língua de sinais), entrosamento com a comunidade surda e principalmente seu fazer interferindo na aquisição e desenvolvimento dos saberes pelo aluno surdo.

O acesso ao conhecimento sem dúvida é um dos fatores que leva o aluno surdo a se apoiar muito nesse profissional, pelas várias razões e circunstâncias apontadas nessa pesquisa, sobretudo, pela ausência de uma proximidade do professor regente com esse aluno, já que em geral este professor desconhece a língua de sinais.

Na maioria das vezes o aluno surdo fica à margem do restante da turma, tendo como referência de parceria o intérprete educacional, e este, sensibilizado pelo distanciamento vivido pelo aluno surdo, acaba por assumir outras funções em sala de aula, tentando suprir várias necessidades que a instituição escolar escamoteia. A começar pela promoção da língua de sinais no ambiente escolar, de forma que todos os sujeitos envolvidos neste contexto educacional pudessem acessar esta língua e, por conseguinte usá-la com o aluno surdo de sua escola, favorecendo assim um ambiente mais rico linguisticamente, na perspectiva bilíngue.

A certificação que habilita, tanto em nível médio como em nível superior o intérprete educacional – o PROLIBRAS, expedido pelo MEC em parceria com a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) desde o ano de 2005 vem a ser uma das exigências na contratação desse profissional, exigência esta que não garante que ele tenha habilidades ou competência para trabalhar num ambiente acadêmico. A certificação no PROLIBRAS assegura o conhecimento em LIBRAS, mas não aponta ou avalia a formação efetiva do profissional para atuação no ambiente escolar.

Faz-se necessário, portanto, uma formação específica, pois essa função implica em lidar com termos singulares de várias áreas, de diferentes particularidades. A emissão do certificado é pertinente e legítima, mas o nível de exigência do conhecimento por parte do intérprete de LIBRAS fica restrito ao desempenho que este realiza em língua de sinais assim como, na língua portuguesa não contemplando outras situações, como a postura e modos de lidar com as dinâmicas que fazem parte do universo educacional. Além disso, a maior parte dos profissionais (inclusive os sujeitos da pesquisa) não passou por qualquer formação exclusiva para atuarem como intérpretes educacionais. Os dados analisados permitiram verificar que as práticas de interpretação são perpassadas por problemas que envolvem a necessidade no forjar uma identidade profissional, pois as várias e complexas atividades desempenhadas por um intérprete demandam diferentes situações e necessidades, determinantes por influenciarem nas posturas e posicionamentos adotados durante o trabalho. O intérprete de conferências, por exemplo, não atua da mesma forma que um intérprete que acompanha um aluno surdo em sala de aula, embora ambos utilizem a língua portuguesa e de sinais e tenham sido certificados igualmente, pelo mesmo instrumento de avaliação praticado pelo PROLIBRAS.

A configuração dessa situação de conflito surgiu principalmente nas questões em que o intérprete educacional se intitula apenas mediador e não professor. Ponto de destaque, nas questões de ordem relacional, e das angústias geradas, quando o intérprete se via diante de situações-problema, exigindo de sua parte uma sensibilidade e consciência, nas atitudes a serem tomadas quando o aluno, na maioria das vezes nem tomava conhecimento do que estava acontecendo em sala de aula, ocasionando um sentimento de depreciação tanto pelo aluno, como pelo intérprete educacional, como se não fizessem parte do todo ou da turma.

Por envolver situações em que os processos subjetivos são mobilizados o intérprete educacional de LIBRAS tende a realizar escolhas lexicais pautando-se nas necessidades que o aluno surdo que acompanha apresenta. Surgem então, algumas situações, de acordo com alguns relatos, onde o profissional por saber ou deter conhecimento do assunto dado pelo professor, adota uma postura mais

presente que o próprio professor, no explicar a matéria, assim como também há momentos em que sua atuação fica muito aquém do esperado, dificultada pelo desconhecimento do conteúdo ministrado pelo professor. Essa lacuna de conhecimento do profissional se torna grave quando não há também, domínio na utilização da língua de sinais, levando o intérprete a limitar-se ao uso de alguns sinais básicos, de maneira superficial, não dando conta das informações que estão sendo passadas, principalmente aquelas pertinentes à área de formação que o aluno surdo está cursando.

O ideal seria que o professor tivesse o conhecimento da língua de sinais, formando assim com o intérprete, uma parceria onde ambos trocassem suas experiências, além do conhecimento que cada um detém, propiciando para o aluno surdo uma rica aprendizagem. O professor talvez entendesse o porquê do seu aluno não conseguir realizar determinadas tarefas e, acolhesse mais as indicações sugeridas pelo intérprete, assim como também o intérprete buscaria no professor, o conhecimento para significar melhor o que está sendo ensinado. Isso também levaria a um entrosamento maior do aluno surdo com o restante da turma.

De acordo com alguns dos relatos dos intérpretes, quando houve uma predisposição por parte de algum professor, ou por já ter feito um curso de LIBRAS, ou por estar fazendo, em utilizar de recursos didáticos pensando no aluno surdo, nos conteúdos trabalhados, houve uma melhor interação seja nas respostas obtidas pelos alunos surdos, como no agir do intérprete durante a mediação das atividades. As reações demonstradas pelos intérpretes diante do que viam nas filmagens, ora de espanto, ora de concordância ou discordância, fez aflorar um desejo de se pesquisar mais, de buscar algo maior como uma proposta de interação entre os pares da profissão, dos diferentes níveis da educação, numa autoconfrontação cruzada, para se verificar mais sobre esse atuar do intérprete educacional, como sugestão de transformação individual do profissional, para um coletivo.

Os pressupostos baseados no intérprete de LIBRAS como aquele que ‘ajuda’ o sujeito surdo, é fundamentado historicamente pela falta de clareza da profissão desempenhada por eles, assim como das relações que podem ser construídas com o outro, fazendo das experiências que se têm com a surdez e das histórias que cada profissional leva para o exercício de sua função, as marcas desse

trabalho. As possibilidades de transmutar os efeitos que a ausência de uma formação ou de uma reflexão sobre o que se faz trazem para o plano das experiências atuais, expectativas para uma (re)criação do profissional que se deseja ter na educação dos alunos surdos, deixando para trás as heranças cristalizadas, daquilo que se entende como tradições na área da interpretação, buscando atender as necessidades que surgem nesse novo cenário de inclusão, no qual esta inserida a educação das pessoas surdas.

Portanto, são necessários investimentos não só na formação inicial como continuada, no favorecimento de uma ambientação para a discussão coletiva sobre as práticas observadas tendo o próprio intérprete como centro dos debates marcados pelo meio acadêmico. A busca por soluções devem ser compartilhadas pelos elementos da tríade, professor- intérprete – aluno, perante os problemas surgidos no dia-a-dia da escola. Sobretudo, é necessário que o intérprete educacional ocupe um lugar de elemento conciliador e agregador na educação da pessoa surda. Enfim, é preciso que as classes trabalhadoras, envolvidas com a educação se organizem e concretizem as mudanças necessárias, para que se tenha acesso a uma educação efetivamente inclusiva e bilíngüe.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRATES. **Boletim da Associação Brasileira de Tradutores**. Ano 1, nº 5, Rio de Janeiro: julho/setembro de 2001.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T, SOUZA, S. J. e KRAMER, S. (Orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. Coleção questões da nossa época (v.107). 2ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico, o que é como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 6ª edição. São Paulo: Editora HUCITEC, 1995.

BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implantação. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida S. Corrêa e VICTOR, Sonia Lopes (Orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/FACITEC, 2007, p.75-81

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Parecer nº 5 de 1º de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Relatora: Guiomar Namó de Mello. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 03 de 26 de junho de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional**. Brasília: MEC/INEP, 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Parecer 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as **Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. 2 volumes. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Publicada no **Diário Oficial da União** em 02 de dezembro de 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar de 2005**. IBGE/PNDA, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Salas de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre a regulamentação e implantação do **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art.36 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11684htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11684htm)

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, julho de 2008.

BRONCKART, Jean-Paul e MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org). **O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva**. Londrina-PR: Editora EDUEL, 2004, p. 131-163.

CASTRO, Claudio de Moura. **O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos**. Ensaio: aval.pol.publi.educ.; Rio de Janeiro, v.16, nº 58, janeiro/março de 2008, p.113-124. Disponível em [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2006.

COSTA, Marcio. **Revista Educação**. Ano 13, nº153. São Paulo-SP: Editora Segmento, janeiro/2010.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a Reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar M.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. In: **COLETANEA** do Seminário Internacional de Políticas Públicas do Ensino Médio. São Paulo: CONSED, 1998.

DORZIAT, Ana. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida S. Corrêa e VICTOR, Sonia Lopes (Orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/FACITEC, 2007, p.54-62.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N.Leontiev. **Cadernos CEDES**, vol.4, nº 62. Campinas: CEDES, 2004, p.44-63.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org). **O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva**. Londrina-PR: Editora EDUEL, 2004, p. 55-80.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico – livro do estudante**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Gráfica, 2005.

FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Educação de Surdos: políticas públicas no diálogo com a comunidade. In: THOMA, Adriana da S. e LOPES, Maura Corcini (Orgs). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p.117-124.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade** – Campinas-SP: CEDES, vol.21, nº 71, 2ª edição, 2000, p.116-131.

GÓES, Maria Cecília Rafael de e MARIN, Carla Regina. *A experiência de pessoas surdas em esperas de atividade do cotidiano*. In: **Cadernos CEDES**, vol.26, n.69. Campinas: CEDES, maio/ago. 2006, p.231-249.

GURGEL, Taís Margutti do Amaral. **Práticas e Formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior**. 168p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba-SP, 2010.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. 6ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p.103-131.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. **Processo de construção de um coletivo de trabalho bilíngüe: profissionais surdos e ouvintes em uma escola especial para surdos**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss: Sinônimos e Antônimos**. 2ª edição. São Paulo: Publifolha, 2008.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, p.75-93.

KLEIN, Madalena. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, Adriana da S. e LOPES, Maura Corcini (Orgs). **A invenção da surdez:cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p.83-99.

KLEIN, Madalena. Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas ou permanências? **Revista Brasileira de Educação**, v.11, nº 33, set./dez.2006. p.435-449.

LACERDA, Cristina Broglia F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina B. F.de; GÓES, Maria Cecília R. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000, p. 51-84.

\_\_\_\_\_. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, ano XX, n.50. Campinas: CEDES, abril/2000, p.70-83.

\_\_\_\_\_. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia B. et. al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p.120-128.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa em Educação: focalizando a entrevista como instrumento metodológico. Texto extraído parcialmente do **Relatório Científico de Pesquisa – FAPESP** na conclusão do Pós-Doutorado no CNR-Roma/Itália, 2003.

\_\_\_\_\_ e SILVA, Daniele Nunes Henrique. Educação, Surdez e Inclusão Social – Apresentação. **Cadernos CEDES**, vol.26, n.69. Campinas: CEDES, maio/ago. 2006, p.117-119.

\_\_\_\_\_. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, vol.26, n.69. Campinas: CEDES, maio/ago. 2006, p.163-184.

\_\_\_\_\_. **O intérprete de língua brasileira de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_ e LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngüe de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro e LACERDA, Cristina Broglia F. de: **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p.65-79.

LAVAL, Christian. **A escola não é empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina-PR: Editora Planta, 2004.

\_\_\_\_\_. **Entrevista para Cuadernos de Pedagogia**. Nº 346, número identificado 346.011, de Maio de 2005. Disponível em [www.hermes.pucp.edu.pe/cise/docs/la\\_escu\\_lab0.pdf](http://www.hermes.pucp.edu.pe/cise/docs/la_escu_lab0.pdf)

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, Adriana da S. e LOPES, Maura Corsini (Orgs). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 47-61.

LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P. e CAMPOS, Sandra. R.L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia et all. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. (Orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

LOPES, Maura Corsini. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da S. e LOPES, Maura Corsini (Orgs). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p.33-55.

\_\_\_\_\_. e VEIGA-NETO, Alfredo. *Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar*. Dossiê: Língua de Sinais e Educação de Surdos – Perspectiva – **Revista do Centro de Ciências da Educação**. UFSC. Vol.24 número Especial (jul./dez.2006). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2006, p.81-100.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel (Org). **O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004, p.271-296.

LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 2002. (Coleção Pensamento Contemporâneo)

MACHADO, Anna Rachel (Org). **O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva**. Londrina-PR: Editora EDUEL, 2004.

MARTINS, Ricardo Vianna. Identificação, Exclusão e Língua de Sinais In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corsini *et al.*(org.) **A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Editora HUCITEC, 1993.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

NUNES, Clarice. **Escola & Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1980.

OLIVEIRA, Paulo de Salles.(Org.) **Metodologia das Ciências Humanas**. 2ª edição. São Paulo: Editora HUCITEC, 2001.

OLIVEIRA, Ramon. Ensino Médio e Educação Profissional – reformas excludentes. **GR-9: Trabalho e Educação**. Caxambu-MG: ANPED, 2001. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

PERLIN, Gladis Terezinha. Identidades Surdas. SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, p.51-74.

\_\_\_\_\_. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina B. F.de; GÓES, Maria Cecília R. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000, p. 51-84.

\_\_\_\_\_. Identidade Surda. In: THOMA, Adriana da S. e LOPES, Maura Corsini (Orgs). **A invenção da surdez:cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.



PIRES, Cleidi Lovatto e NOBRE, Maria Alzira. Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais. In: THOMA, Adriana da S. e LOPES, Maura Corsini (Orgs). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. O bi do bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p.26-36.

\_\_\_\_\_. O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Especial; **Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**. 2ª edição. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

RODRIGUES, Romir. O ensino médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. **Trabalho Necessário** ano 5, número 5, Universidade Federal Fluminense –UFF, 2007. Disponível em [www.uff.br/trabalhonecessario/TN5%20Rodrigues.htm](http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN5%20Rodrigues.htm)

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

SALLES, Heloísa Maria Moreira (et all). **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Volume 1, 2ª edição. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SATO, Leny. Prevenção de agravos à saúde do trabalhador: replanejando o trabalho através das negociações cotidianas. Depto de Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia-USP, **Cadernos de Saúde Pública** vol.18, número 5, Rio de Janeiro, Set/Out de 2002.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva**. Londrina-PR: Editora EDUEL, 2004, p.3-34.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 29ª edição. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 10ª edição. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2008.

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

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. Prefácio. In: LODI, Ana Claudia et all. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p.5-12.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: THOMA, Adriana da S. e LOPES, Maura Corcini (Orgs). **A invenção da surdez:cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

SOUZA, Regina M. **Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. e GÓES, Maria Cecília R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Atualidade da Educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, v.1, p.163-187.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva**. Londrina-PR: Editora EDUEL, 2004, p.81-104

STROBEL, Karin L. **As imagens do outro sobre cultura surda**. Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2008.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Maurice Tardif/ Claude Lessard: Tradução de João Batista Kreuch, 4ª edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2008.

THOMA, Adriana da S. e LOPES, Maura Corsini (Orgs). **A invenção da surdez:cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

\_\_\_\_\_. e LOPES, Maura Corsini (Orgs). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

VYGOTSKI, Lev S. Manuscritos de 1929. Educação e sociedade: Vygostki – o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Cadernos CEDES** ano XXI, Campinas-SP, nº 71, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pensamento da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## **ANEXOS**

## Anexo 1

### Questionário (Estudos sobre as práxis do Intérprete de Libras)

#### 1ª parte: Perfil do Intérprete de Libras

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

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

Estado Civil: ( ) Casado ( ) Solteiro ( ) Outros

Reside em imóvel: ( ) alugado ( ) próprio ( ) com outros

Possui automóvel: ( ) sim ( ) não

Se possuir, utiliza-o para trabalhar: ( ) sim ( ) não

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP \_\_\_\_\_

Telefone residencial: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

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

Formação/Escolaridade: ( ) Ensino Fundamental incompleto Ano \_\_\_\_\_

( ) Ensino Fundamental completo

( ) Ensino Médio incompleto Ano \_\_\_\_\_

( ) Ensino Médio completo

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

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

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

1. Há quanto tempo você trabalha com surdos como intérprete?

menos de 2 anos       2 – 5 anos       6 – 10 anos

11 – 15 anos       16 – 20 anos       mais de 20 anos

2. Você possui experiência profissional com surdos em outro (s) espaço (s)? Especifique:

---

---

3. Quanto ao nível de conhecimento ou formação que possui em Língua de Sinais.

Curso ou Instituição: \_\_\_\_\_

Duração : \_\_\_\_\_ Ano(s) : \_\_\_\_\_

Nível de Formação :

- Básico I  
 Intermediário  
 Avançado  
 Formação Intérprete

Módulos :  I     II     III     IV

4. Convive com surdos em outro (s) espaço (s)? Qual (is)? \_\_\_\_\_

---

5. Quanto a sua participação no Prolibras.

Obteve certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras

Ano \_\_\_\_\_ N.º de vez (es) tentada (s) \_\_\_\_\_

Obteve certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras

Ano \_\_\_\_\_ N.º de vez(es) tentada(s) \_\_\_\_\_

6 . Como você avalia sua proficiência em Língua de Sinais ? \_\_\_\_\_

---

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

( ) sim

( ) não

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

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

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

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

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

9 . Possui conhecimento ou proficiência em outro tipo de comunicação em língua de sinais?

( ) sim Qual(is)? \_\_\_\_\_

( ) não

10 . Possui conhecimento ou proficiência em outra língua?

( ) sim Qual(is)? \_\_\_\_\_

( ) não

## 2ª parte: Perfil do trabalhador

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

---

---

---

---

2 . Qual (is) a (s) dificuldade (s) encontrada (s) por você, no trabalho, como intérprete de LIBRAS ? \_\_\_\_\_

---

---

---

3. Qual a sua opinião quanto a interpretar matérias/disciplinas diferentes, em intervalos curtos?

---

---

---

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

---

---

---

5 . Quando o(a) professor(a) resolve ditar a matéria/conteúdo, qual sua reação diante do aluno surdo e do(a) professor(a)? \_\_\_\_\_

---

---

6. Você lança mão de algum recurso, para reforçar os conteúdos dados pelo(a) professor(a)?  
Qual(is) ? \_\_\_\_\_

---

---

7 . Há algum tipo de orientação de sua parte, ao professor, em como ele pode contribuir para  
que o aluno surdo acompanhe às aulas ministradas por ele? Como ? Qual(is) ? \_\_\_\_\_

---

---

8. Você recorre ao professor quando percebe que o aluno tem dúvidas ou, demonstra não ter  
compreendido a questão ou explicação? Especifique. \_\_\_\_\_

---

---

9. Qual (is) disciplina(s) ou área(s) do Ensino Médio, que você tem dificuldades em  
interpretar? \_\_\_\_\_

---

---

10. E qual(is) você acha melhor para interpretar? . \_\_\_\_\_

---



---

---

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

---

---

---

---

12. O que representou para você esta experiência em se narrar, no observar sua atividade, seu trabalho, e como você acha que ela, poderá contribuir para sua profissão? \_\_\_\_\_

---

---

---

## Anexo 2

### AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Eu, \_\_\_\_\_,  
documento de identidade/CPF \_\_\_\_\_,  
autorizo minha participação na pesquisa de Mestrado cujo título é O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO MÉDIO da aluna do curso de Mestrado em Educação Laura Jane Messias Belém, junto à Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, que inclui filmagem, fotografia, entrevista impressa e gravação de voz onde, os nomes dos intérpretes serão identificados através de abreviaturas. Estou ciente que tudo o que for filmado, gravado ou fotografado, poderá ser utilizado para fins de pesquisa e publicações pertinentes à área acadêmica e que tanto a aluna do curso de Pós-graduação quanto a Universidade, não serão responsabilizadas por quaisquer cobranças relativas a direitos autorais e direitos de imagem, no presente e no futuro. O teor do material a ser utilizado é de inteira responsabilidade da aluna de Mestrado e da Universidade para as quais estou concedendo esta autorização.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura \_\_\_\_\_