

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – CURSO DE MESTRADO – EM PSICOLOGIA

REJANE DE AQUINO SOUZA

**PRECONCEITO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO:
UM ESTUDO COM PROFESSORES E TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS**

CAMPO GRANDE-MS

2018

REJANE DE AQUINO SOUZA

**PRECONCEITO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO:
UM ESTUDO COM PROFESSORES E TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Curso de Mestrado – em Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como cumprimento de requisito final para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Branca Maria de Meneses.

CAMPO GRANDE-MS

2018

REJANE DE AQUINO SOUZA

**PRECONCEITO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO:
UM ESTUDO COM PROFESSORES E TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Curso de Mestrado – em Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como cumprimento de requisito final para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Campo Grande-MS, _____ de _____ de 2018.

BANCA AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Branca Maria de Meneses
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Marian Ávila de Lima e Dias
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Lucas Ferraz Córdova
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Zaira de Andrade Lopes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ao meu amado esposo, *Ivan*.

Aos meus amados pais, *Francisco e Maria Zizi (in memorian)*.

E aos meus familiares e amigos *Surdos, Tradutores/Intérpretes*
e *Professores* da área da Surdez/Libras.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por, absolutamente, TUDO! E tudo é tudo mesmo...

Ao meu amado esposo, Ivan, pela linda vida que temos. Agradeço por ter compartilhado de todo esforço e de toda luta em cada etapa e em cada detalhe desse processo acadêmico. Agradeço por todo o teu amor, carinho, confiança, incentivo, apoio, companheirismo, incondicional dedicação, calma, paciência, espera, e muito mais... Você sabe, não haveria espaço nestas páginas para expor toda a minha gratidão a você... Acredite, sem você não teria nem começado e seria impossível concluir. Amo e admiro muito você!

Aos meus amados pais, Francisco e Maria Zizi (saudades eternas), por todo amor, carinho, dedicação, esforço, cuidado e educação que me concederam durante toda a vida. Sou grata por terem me apresentado bons caminhos para trilhar na vida, sendo um deles, os estudos. Muita gratidão! Amo vocês! E, durante o curso de mestrado, agradeço a vocês por todo o incentivo e pela paciência com as minhas ausências... A minha mãezinha, que agora está no céu, serei eternamente grata porque, ainda neste plano, me apoiou desde o processo seletivo... Sinto muita falta!

As minhas tias, Zenilda e Zeneide, por tanto amor e carinho dedicados a mim e ao meu esposo, e por todo apoio e incentivo, não somente nesse processo acadêmico, mas de sempre. Agradeço, imensamente, por terem me acolhido e acalentado nos períodos mais difíceis, especialmente, nos últimos meses... Amo vocês!

À Prof.^a Dr.^a Branca Meneses, minha admirável orientadora, agradeço pelo conhecimento proporcionado, e pelas orientações e correções deste trabalho. Agradeço por todo apoio e confiança, por todo o tempo a mim dedicado e pela enorme paciência que precisou exercitar comigo, com minhas demoras e vacilos.

A esta Instituição, em especial este Programa de Pós-Graduação e o seu admirável corpo docente, vocês são referenciais para mim. Sou grata pela confiança e oportunidade de poder realizar essa conquista, pelas condições para isso e pelo conhecimento proporcionado. De um modo especial, quero agradecer a Ludmar por todo o auxílio. Você é fundamental nesse processo acadêmico!

Agradeço, com admiração, aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Branca Meneses, Prof.^a Dr.^a Marian Dias, Prof. Dr. Lucas Córdova e Prof.^a Dr.^a Zaira Lopes, por aceitarem o convite de compô-la e pelas fundamentais contribuições concedidas no exame de qualificação.

Aos tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP e aos professores regentes que participaram deste estudo, agradeço pelo aceite e disponibilidade, e pela importante colaboração.

A minha turma de mestrado, a melhor, diga-se de passagem, agradeço muito pela amizade. Sou grata, a cada um de vocês, por compartilharem comigo desse processo acadêmico, dos momentos bons e dos outros um “tatinho” mais tensos... Saudades dos intervalos!

Aos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa - Formação, Indivíduo e Trabalho (Gefit), agradeço por toda troca de experiências e por contribuírem com o meu crescimento acadêmico.

Aos meus amigos especiais, Fabiane e Bruno, pelo carinho, amizade e compartilhamento, e por todo apoio e incentivo.

Agradeço aos meus familiares e amigos, e às demais pessoas que participaram, direta ou indiretamente, dessa jornada, seja pela torcida, pelas palavras/sinais, ou pelas atitudes.

Sigo, imensamente, grata a todos vocês!

*Então abre-te. Deixa sair o ser humano.
Respire o ar e o silêncio.
Franz Kafka*

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “Preconceito nas Relações de Trabalho: um estudo com Professores e Tradutores/Intérpretes de Libras”, teve como base epistemológica a Teoria Crítica da Sociedade por seus estudos possibilitarem uma ampla compreensão acerca das mazelas e contradições da sociedade contemporânea e de suas implicações na formação social e psíquica dos indivíduos. A partir da década de 1990, as políticas públicas de inclusão educacional voltadas para os alunos surdos determinaram a categoria de profissionais intitulados como tradutores/intérpretes educacionais de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa. Sendo esta uma das mais novas categorias do meio educacional, visto que os demais membros do processo educativo formal atuam há muito mais tempo, versou-se a partir desta pesquisa, se nas relações de trabalho entre professores e tradutores/intérpretes há alguma manifestação de preconceito. A relevância desta dissertação está diretamente relacionada à inclusão escolar dos alunos surdos e, conseqüentemente, com o seu processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa com método qualitativo, tendo como instrumento a entrevista semiestruturada. Seu desenvolvimento ocorreu em três escolas públicas do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, exclusivamente com professores regentes e tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP atuantes no ensino médio, e que, necessariamente, compartilhavam do mesmo ambiente de trabalho, a sala de aula. Os resultados deste estudo indicaram a existência de julgamentos e estereótipos da parte dos professores em relação aos tradutores/intérpretes e aos alunos surdos; a ausência de compreensão ou reflexão sobre o significado da inclusão educacional dos alunos surdos e sobre as demandas pedagógicas envolvidas; a ausência de compreensão sobre a função dos tradutores/intérpretes educacionais; uma restrita parceria/colaboração dos professores para com os tradutores/intérpretes; algumas lacunas na formação dos professores sobre a inclusão escolar; e uma preocupação com a sistematização do ensino nos parâmetros da equivalência entre os alunos. Em contrapartida, observou-se manifestação de interesse e disponibilidade dos docentes em vista de mudanças de perspectiva e de ações sobre a inclusão educacional dos alunos surdos e sobre as relações de trabalho com os tradutores/intérpretes. Foi observado, da parte dos tradutores/intérpretes, que se sentem isolados junto aos alunos surdos, julgados, ignorados ou esquecidos pelos professores; que há dificuldades e receios para estabelecerem relações de trabalho com os regentes; e limitação no entendimento sobre suas próprias funções e o seu papel na escola. Este estudo indicou, ainda, que regentes e tradutores/intérpretes têm trabalhado, na maior parte do tempo, de forma individualizada e cumprindo com suas tarefas isoladamente. Assim, a reflexão e a preocupação com a formação e a inclusão dos alunos surdos não têm prevalecido. Verificou-se que as condições de trabalho de ambas as categorias não têm sido favoráveis para a denominada inclusão escolar, pois, a dinâmica da escola reflete a dinâmica social excludente e a lógica da sociedade que conduz às relações individualizadas e à produtividade sistematizada. Tais elementos são contrários à política inclusiva. Ressalta-se a relevância da formação dos profissionais da educação, numa constância e em conjunto, e a importância de discussões e reflexões sobre os objetivos e as práticas educacionais diante das contradições da sociedade.

Palavras-Chave: Tradutores/intérpretes de Libras; professores; relações de trabalho; preconceito.

ABSTRACT

This research, entitled "Prejudice in Labor Relations: A Study with Teachers and Translators/Interpreters of Libras", was based on the epistemological Critical Theory of Society because its studies enable a broad understanding of the ills and contradictions of contemporary society and its implications on the social and psychic formation of individuals. From the 1990s, the public policies of educational inclusion for deaf students determined the category of professionals entitled as translators/interpreters of the Brazilian Language of Signals/Portuguese Language (Libras/LP). Since this is one of the newest categories of the educational environment, since the other members of the formal educational process have been working for a long time, it has been based on the present research, if there is any manifestation of prejudice of work relations between teachers and translators/interpreters. The relevance of this dissertation is directly related to the school inclusion of deaf students and, consequently, to their teaching and learning process. It is a qualitative research, with the half structured interview as the instrument. Its development took place in three public schools in the municipality of Campo Grande, Mato Grosso do Sul, exclusively with teachers and translators/interpreters of Libras/LP who were in high school and who necessarily shared the same work environment, the class. The results of this study indicated the existence of prejudices and stereotypes on the part of the teachers in relation to the translators/interpreters and the deaf; the lack of understanding or reflection of the meaning of the educational inclusion of deaf students and the pedagogical demands involved; lack of understanding of the role of educational translators/interpreters; a restricted partnership/collaboration of teachers with translators/interpreters; some gaps in teacher training on school inclusion; and a concern with the systematization of teaching in the parameters of equivalence among students. On the other hand, teachers' interest and willingness to read and present their views on the educational inclusion of deaf students and, consequently, on working relations with translators/interpreters were changed. It has been observed, on the part of the translators/interpreters, that they feel isolated with the deaf students, prejudiced, ignored or forgotten by the teachers; that there are difficulties and fears to establish working relations with the regents; and limiting their understanding of their own roles and role in school. This study also indicated that regents and translators/interpreters have worked most of the time in an individualized way and performing their tasks in isolation. Thus, reflection and concern about the formation and inclusion of deaf students have not prevailed. It was verified that the working conditions of both categories have not been favorable for the so-called school inclusion, because the dynamics of the school reflects the exclusionary social dynamics and the logic of the society that leads to individualized relationships and systematized productivity. Such elements are contrary to inclusive policy. It is important to emphasize the importance of training education professionals in a constant and joint manner and the importance of discussions and reflections on educational objectives and practices in the face of the contradictions of society.

Keywords: Translators/interpreters of Libras; teachers; labor relations; preconception.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	“A Metamorfose de Narciso” – Dalí (1937)	22
-----------------	---	-----------

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1** Questões do roteiro de entrevista com os professores regentes e os seus respectivos objetivos 68
- TABELA 2** Questões do roteiro de entrevista com os tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP e os seus respectivos objetivos 70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Apilms	- Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais de Mato Grosso do Sul
CAS	- Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
ES	- Espírito Santo
Febrapils	- Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias Intérpretes de Língua de Sinais
Feneis	- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Gefit	- Grupo de Estudo e Pesquisa - Formação, Indivíduo e Trabalho
IE	- Intérprete Educacional
ILS	- Intérprete de Língua de Sinais
Libras	- Língua Brasileira de Sinais
LP	- Língua Portuguesa
MS	- Mato Grosso do Sul
ONU	- Organização das Nações Unidas
PR	- Paraná
PR	- Professor Regente
ProLibras	- Exame Nacional de Proficiência em Libras
SED	- Secretaria de Estado de Educação
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	- Tradutor/Intérprete
TILS	- Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Wasli	- Associação Mundial dos Intérpretes de Línguas de Sinais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E INCLUSÃO ESCOLAR	23
1.1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	23
1.2 INCLUSÃO ESCOLAR	25
1.3 PRECONCEITO E INCLUSÃO	29
2 SURDEZ E FORMAÇÃO ESCOLAR	37
2.1 A FORMAÇÃO ESCOLAR DO SURDO	37
2.2 O TRADUTOR/INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS/LP	42
2.2.1 Formação de Tradutores/Intérpretes	43
2.2.2 Atuação do Tradutor/Intérprete	45
3 A INCLUSÃO ESCOLAR E O TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS/LP: PESQUISAS	56
4 OBJETIVOS	66
4.1 OBJETIVO GERAL	66
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	66
5 MÉTODO	67
5.1 LOCAL	67
5.2 PARTICIPANTES	67
5.3 INSTRUMENTOS	67
5.4 PROCEDIMENTOS	71
6 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	73

6.1 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES	73
6.1.1 Tradutores/Intérpretes Educacionais de Libras/LP	73
6.1.2 Professores Regentes	89
6.1.3 Articulação entre os Relatos	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	116
APÊNDICE A – Entrevistas Transcritas – Professores(as) Regentes	116
APÊNDICE B – Entrevistas Transcritas – Tradutores(as)/Intérpretes de Libras/LP	129

INTRODUÇÃO

O marco da denominada educação inclusiva, segundo Crochík (2011b), foi a partir de eventos instituídos pela Organização das Nações Unidas (ONU), ocorridos na década de 1990, que determinaram na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990 – Jomtien) e na Declaração de Salamanca (1994 – Salamanca). Ambas frisaram sobre as reorganizações nas instituições de ensino, especialmente no que concerne à ressignificação das práticas pedagógicas e à reestruturação físico-arquitetônica, tendo em vista a promoção da educação para todos, sem nenhum tipo de distinção.

A educação denominada inclusiva, segundo Crochík (2011b), é uma modalidade importante para uma sociedade que pretenda ser justa. Contudo, o autor diz que existe a necessidade de se questionar se essa inclusão, de fato, propõe “igualdade de oportunidades e condições aos cidadãos para que os obstáculos existentes possam ser superados. As críticas que podem e devem ser feitas não devem significar a negação dessa modalidade”. (Ibid., p. 70).

Conforme Crochík (2011b), no Brasil, também foi lançada a política educacional com a reelaboração dos preceitos de ordem normativa, como os planos decenais, as diretrizes, os referenciais, os parâmetros curriculares e demais documentos, inclusive específicos, onde todos passaram a tematizar sobre a inclusão educacional. Tais documentos trazem em, seu bojo, a necessidade de mudanças pedagógicas e estruturais com vistas à inclusão de pessoas historicamente excluídas e, portanto, com manifestação de alguma diferença que as caracteriza como minoria.

A expressão pessoas historicamente excluídas se relaciona com o que diz Crochík et al. (2011, p. 193): “a estrutura de nossa sociedade é responsável pela constante exclusão de vários grupos”. Isto é, a sociedade procura, muitas vezes, de forma velada e mesmo expressa, se manter uniformizada e homogênea, e isso fomenta a exclusão dos indivíduos que são diferentes do padrão socialmente estabelecido, seja qual for o aspecto que marca a diferença de vida.

Dentre os grupos excluídos, Dorziat et al. (2011) asseguram que se encontram também os surdos, sendo que estes se referem a uma minoria linguística – grupo de pessoas que se comunicam por meio de outra língua que não a majoritária de um estado nacional –, assim como reconhece e afirma a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Eles, portanto, fazem parte do rol dos excluídos socialmente, e, por isso, acabam contando com políticas públicas específicas tanto no âmbito educacional quanto nos diversos outros setores da sociedade. Vale ressaltar que a Unesco orienta que todos devam ser instruídos em sua língua materna,

subentende-se, pois, que a orientação se estenda aos surdos usuários de língua de sinais como primeira língua, que no Brasil, trata-se da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Somado ao entendimento de sua importância no processo educativo do surdo, a Libras ganhou legitimidade por meio da Lei nº 10.436/2002, que a oficializa como Língua nacional. Além disso, três anos depois da referida lei, foi promulgado o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. (BRASIL, 2002; 2005).

Sendo a Libras oficializada e tendo sido reconhecido o direito de os surdos serem instruídos através de sua língua materna, a primeira adequação para a busca da garantia de igualdade de condições aos surdos seria, justamente, a presença da Libras no seu processo educativo.

Se a igualdade de condições de vida para todos deve ser o objetivo, as condições a serem oferecidas para os indivíduos para atingi-la são distintas; os que têm deficiência visual, auditiva, física ou intelectual precisam de recursos distintos para fazer atividades escolares e para o trabalho, que os indivíduos sem deficiência não precisam. (CROCHÍK, 2011b, p. 71).

As alterações necessárias para a denominada inclusão educacional não se restringem apenas aos aspectos físico-arquitetônicos e/ou de atitudes favoráveis dos que já estavam na escola para com os “incluídos”, quer seja nas relações, quer seja na *práxis* pedagógica. Contudo, definitivamente, se as referidas alterações não forem implementadas, constatar-se-ia, nitidamente, negligência e indiferença, conforme explica Crochík (2012). A proposta da educação inclusiva deve implicar no “reconhecimento das diferenças e as adequadas condições para que essas não sejam obstáculo à formação [...], não deve desconhecer [e negar] as diferenças, mas proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares”. (Ibid., p. 42). Dessa maneira, para o autor, a inserção do sistema braile ou da língua de sinais no processo educativo, além de outras adequações, podem ser de suma importância para os alunos em situação de inclusão.

Uma importante medida para se contribuir com a busca da inclusão educacional dos alunos surdos, usuários de Libras, concerne no reconhecimento da necessidade de uma nova categoria profissional que conheça a realidade linguística do surdo. Trata-se dos tradutores/intérpretes educacionais de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (Libras/LP).

Nesse sentido, esta dissertação se propôs a discutir se há alguma manifestação de preconceito nas relações de trabalho entre os professores regentes – docentes responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem e pela condução das disciplinas escolares – e os tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP –

profissionais que dominam a Libras e a Língua Portuguesa, que devem, como parte da equipe pedagógica, atuar na colaboração da inclusão educacional dos alunos surdos, usuários de Libras, especialmente quanto ao acesso comunicativo dos alunos surdos no ambiente escolar.

Antes de dar continuidade ao texto introdutório desta dissertação, cabe esclarecer o significado de preconceito a partir de Crochík (2006, p. 22):

O preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias, e assim é um falseamento da realidade, que o indivíduo foi impedido de enxergar e que contém elementos que ele gostaria de ter para si, mas se vê obrigado a não ter; quanto maior o desejo de poder se identificar com a pessoa vítima do preconceito, mais esse tem de ser fortalecido.

Justificou-se esta pesquisa no âmbito de que o seu resultado pode contribuir com a ampliação das discussões acerca das relações de trabalho entre profissionais da educação, especificamente, entre regentes e tradutores/intérprete de Libras/LP. E, ainda, no que essas relações trazem como consequências para a inclusão dos alunos surdos.

O interesse por esse tema surgiu, justamente, da experiência da pesquisadora nessa área de atuação em tempos anteriores, a saber, a tradução/interpretação educacional de Libras/LP. A experiência em situações conflitantes suscitou o desejo de uma investigação com vistas a contribuir com os regentes e com os tradutores/intérpretes e, também, com a inclusão educacional de alunos surdos usuários de Libras.

Para melhor esclarecer, algumas dessas situações conflitantes foram apontadas nas conclusões das pesquisas de Guarinello et al. (2008); Dorziat e Araújo (2012); Vargas e Gobara (2014); Suzana (2014); Santos e Lacerda (2015); e Silva e Oliveira (2016). Tais estudos mostraram que ocorre um distanciamento entre regentes e tradutores/intérpretes. Porém, considera-se que o trabalho entre esses profissionais dever-se-ia pautar na colaboração e na parceria para contribuir, efetivamente, com a educação dos alunos surdos, usuários de Libras, em situação de inclusão. Assim, buscou-se com esta investigação, se o mencionado distanciamento se pauta em algum tipo de preconceito.

Para isso, tomou-se como referencial epistemológico a Teoria Crítica da Sociedade nas concepções de Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse e demais frankfurtianos, por se tratar de uma teoria que possibilita ampla compreensão acerca das mazelas e das contradições da sociedade contemporânea, e das implicações da ideologia da racionalidade da técnica na formação dos indivíduos e nas suas relações. Dessa forma, esta pesquisa teve como base a abordagem crítica para a análise do objeto investigado.

Horkheimer (1937/1983) apresenta as diferenças entre a Teoria Tradicional e a Teoria Crítica quanto à forma do juízo: o da primeira consiste num juízo lógico-formal, metódico, categórico, não-contraditório e com o objeto isolado e particularizado, o da Teoria Crítica consiste num juízo reflexivo, livre, questionador e dialético.

[A teoria tradicional e a teoria crítica diferem quanto à forma do juízo.] Entre as formas de juízos e os períodos históricos existem conexões que podem ser esboçadas em poucas palavras. O juízo categórico é típico das sociedades pré-burguesas: esse juízo não permite nenhuma alteração do mundo por parte do homem. [Ele domina o discurso no período em que o mundo do homem é compreendido como um cosmos que tem origem divina]. As formas hipotética e disjuntiva de juízo estão intimamente ligadas ao mundo burguês: em determinadas circunstâncias pode aparecer um certo efeito, dessa ou daquela forma. [Ele domina o discurso do saber teórico instrumental que segue o padrão tradicional]. Já a teoria crítica afirma: isso que existe não tem que ser necessariamente assim, pois os homens podem mudar o ser e as circunstâncias propícias já existem. [E o faz por meio de juízos dialéticos que dizem as contradições existentes na própria sociedade. Por isso mesmo], a teoria crítica da sociedade em seu todo é um único juízo existencial desenvolvido. Formulado em linhas gerais, este juízo existencial afirma que a forma básica da economia mercantil, historicamente dada e sobre a qual repousa a história recente, encerra em si oposições internas e externas inerentes à própria época, e se renova continuamente de uma forma mais aguda e, depois de um período de crescimento, de desenvolvimento das forças humanas, depois de uma enorme expansão do poder humano sobre a natureza, acaba emperrando a continuidade do desenvolvimento e leva a humanidade a uma nova barbárie. (HORKHEIMER, 1937/1983, p. 4).

A abordagem crítica de análise não se propõe, segundo Horkheimer (1937/1983), a remediar as mazelas da sociedade, muito menos tomá-las como naturais. Mas intenciona verificar, numa amplitude maior, o quanto as ditas mazelas estão correlacionadas entre si e, especialmente, estão implicadas na organização da sociedade moderna administrada.

Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter dilacerado e cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, aqueles sujeitos se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo. Por outro lado, descobrem que a sociedade costuma ser tratada como resultado de processos naturais extra-humanos, meros mecanismos, porque as formas sociais e culturais baseadas em luta e opressão [estão fixadas como naturalidades e, assim,] contraditam um mundo regido pela vontade auto-consciente e unitária. Em outras palavras: este mundo não é o deles, mas sim o mundo de capital. (HORKHEIMER, 1937/1983, p. 3).

Horkheimer (1937/1983) explica, ainda, que através da análise crítica, não se verifica uma cisão entre indivíduo e sociedade, pelo contrário, compreende-se que o indivíduo faz parte da sociedade e suas ações concordam com os ditames da mesma.

Assim, não se poderia separar sujeito e objeto. Ou seja, os fatos e os fenômenos a serem investigados nas ciências humanas e sociais não poderiam ser analisados de forma particular e individual, mas sim, a partir do todo em relação, principalmente, com os aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos, conforme explica o autor. Do contrário, seria culpabilizar o indivíduo de suas ações quando, na realidade, estas apenas correspondem aos ditames dessa sociedade. Sujeito (indivíduo) e objeto (sociedade) estão implicados um no outro dialeticamente.

Em regra geral o indivíduo aceita naturalmente como preestabelecidas as determinações básicas da sua existência e se esforça para preenchê-las. Ademais, ele encontra satisfação e honra ao empregar todas as suas forças na realização das tarefas, cumprindo com afã a sua parte, apesar de toda a crítica enérgica que talvez pudesse fazer e que se afigurasse parcialmente apropriada à situação. Ao contrário, o pensamento crítico não confia de forma alguma nesta diretriz, tal como é posta à mão de cada um pela vida social. A separação entre indivíduo e sociedade em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas à sua atividade, é eliminada na teoria crítica. Pois, ela considera o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classe, como algo que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinado à decisão planejada e a objetivos racionais. (HORKHEIMER, 1937/1983, p. 3).

Pensar o fazer científico sem a análise crítica, como algo distante da sociedade e de sua organização, principalmente não o entendendo como um trabalho, também se torna um equívoco, como explica Horkheimer (1937/1983). Pois, essa postura mantém o cientista alienado das contradições existentes e da administração social, e o mantém focado nos conceitos universais distantes da realidade prática, inclusive limitando o seu fazer científico como mais um meio produtivo, lógico, metódico e padronizado, tal qual a ideologia da racionalidade tecnológica. Isso impossibilita a percepção do objeto em suas relações e como produto social e histórico do ser humano, visualizando-o, portanto, como isolado, particularizado e natural, e, ainda, impossibilita de o cientista se ver nessa complexidade separando “a realidade que estuda e a realidade de que participa”. (HORKHEIMER, 1937/1983, p. 3).

Consoante a Horkheimer (1937/1983), o pesquisador tradicional se vê distanciado da dinâmica histórica e social, permanecendo-se imóvel diante da, por ele justificável, neutralidade científica e baseando-se nas leis rígidas, imutáveis e “inquestionáveis” da Teoria Tradicional. Já o crítico, para o autor, compreende sua condição histórica e social, compreende também a necessidade da criticidade com o propósito de colaborar com a emancipação dos homens. A função da análise crítica “é apresentar a dinâmica de reprodução do mecanismo social, buscando apreender por aprofundamento crescente a sua complexidade”. (HORKHEIMER, 1937/1983, p. 4).

Dessa maneira, o processo de conhecimento por meio de pesquisa, com base em uma análise da realidade, permite a verificação dos elementos contraditórios implicados no objeto em relação ao movimento histórico, político e econômico-produtivo da sociedade contemporânea.

Com fins ilustrativos, foi escolhida a obra intitulada *A Metamorfose de Narciso*, de Salvador Dalí (1937) – Figura 1 –, com intuito de mostrar as consequências do processo da semiformação¹ evidenciadas pela semicultura. Tal processo tem levado à fragilidade psíquica e à desumanização, assim, as relações pessoais tendem a ser marcadas, predominantemente, pela indiferenciação e pelo individualismo, elementos estes que podem ser observados na obra de Dalí.

Em termos de organização, esta dissertação está dividida em seis capítulos. O primeiro, intitulado *Sociedade Contemporânea e Inclusão Escolar*, apresentará conceitos relacionados ao objeto investigado a partir da teoria acima mencionada. Dessa forma, apresentará discussões acerca da formação educacional e da realidade da inclusão escolar diante da razão instrumental como ideologia social dominante, e algumas das consequências dessa ideologia nas relações interpessoais que se referem ao preconceito, não menos presentes na educação escolar inclusiva. O capítulo está subdividido em três subcapítulos: *Educação e Formação*; *Inclusão Escolar*; e *Preconceito e Inclusão*.

No segundo capítulo, *Surdez e Formação Escolar*, serão apresentadas discussões a respeito da educação de surdos, usuários de Libras, especialmente no que se refere aos aspectos da inclusão escolar, portanto, sobre a necessidade de tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP. Assim, será dado enfoque à caracterização desse profissional no que diz respeito a sua formação e a sua atuação no campo educacional. O capítulo está subdividido em *A Formação Escolar do Surdo* e *O Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/LP*.

No terceiro capítulo, que tem como título *A Inclusão Escolar e o Tradutor/Intérprete de Libras/LP: pesquisas*, será destacada a revisão de literatura como forma de demonstrar aspectos contraditórios presentes na denominada inclusão, especialmente, dos surdos, usuários de Libras, que necessitam de tradutores/intérpretes de Libras/LP.

¹Conforme Maar (2003, p. 459), semiformação (do alemão *Halbbildung*) “é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista”. Maar (1992, p. 186) explica que a tradução do termo alemão em semiformação – e não pseudoformação, como costuma ser em castelhano – tem a intenção de, justamente, tentar expressar o sentido global do uso do termo por Adorno: ao mesmo tempo em que significa “limitação da finalização do processo”, incompletude, também pode significar falso, apesar de ocorrer realmente, mas de maneira travada. “É uma formação falsa enquanto processo formador, da ilustração e sua articulação entre dominação e autonomia, porque não dotada do momento emancipador, da autonomia. Mas é uma formação verdadeira, real, que se desenvolve apenas unilateralmente: só no âmbito da dominação.” (Ibid., p. 186).

O quarto capítulo apontará os *Objetivos Geral e Específicos* deste estudo, os quais se firmaram na verificação sobre haver, ou não, alguma manifestação de preconceito nas relações de trabalho entre professores e tradutores/intérpretes.

O quinto capítulo tratará do *Método* detalhado que foi utilizado neste estudo. O capítulo está subdividido em quatro subcapítulos: *Local; Participantes; Instrumentos; e Procedimentos*. Este estudo se referiu a uma pesquisa com método qualitativo e abordagem crítica para a análise dos dados. A coleta ocorreu em três escolas públicas de ensino médio do município de Campo Grande/MS, com três professores regentes e três tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP que, necessariamente, compartilhavam da mesma sala de aula. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários de dados e roteiros semiestruturados de entrevistas.

O sexto capítulo, intitulado *Desenvolvimento da Pesquisa*, contém apenas um subcapítulo que apresentará os *Resultados, Análises e Discussões* de todo o estudo. Esta investigação apontou, conforme detalhamento no último capítulo, o quanto as contradições da sociedade e a ideologia da racionalidade instrumental interferem nas relações de trabalho entre os professores regentes e os tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP, e na inclusão escolar dos alunos surdos usuários de Libras.

O conjunto das observações evidenciadas nas falas dos profissionais de ambas as categorias indicam, em linhas gerais, a existência de concepções a partir dos valores eivados pelo processo de semiformação. Tal processo demanda na reificação da consciência e no engessamento do pensamento, de modo a favorecer a reprodução de idealizações como tendência objetiva da sociedade contemporânea capitalista em detrimento das experiências formativas e do confronto com a realidade e seus conceitos.

Observou-se, da parte dos professores, a existência de julgamentos e de estereótipos em relação aos tradutores/intérpretes e aos alunos surdos; a ausência de compreensão ou de reflexão sobre o que, objetivamente, significa a inclusão educacional dos alunos surdos e as demandas pedagógicas a ela implicadas; a ausência de compreensão sobre a função dos tradutores/intérpretes educacionais; uma restrita parceria/colaboração dos professores com os tradutores/intérpretes no ambiente de trabalho; algumas lacunas na formação dos professores sobre a inclusão escolar; preocupação com a sistematização do ensino nos parâmetros da equivalência entre os alunos; entre outros. Em contrapartida, observou-se a manifestação de interesse e disponibilidade dos docentes em vista de mudanças de perspectiva e de ações sobre a inclusão educacional dos alunos surdos e, conseqüentemente, sobre as relações de trabalho com os tradutores/intérpretes.

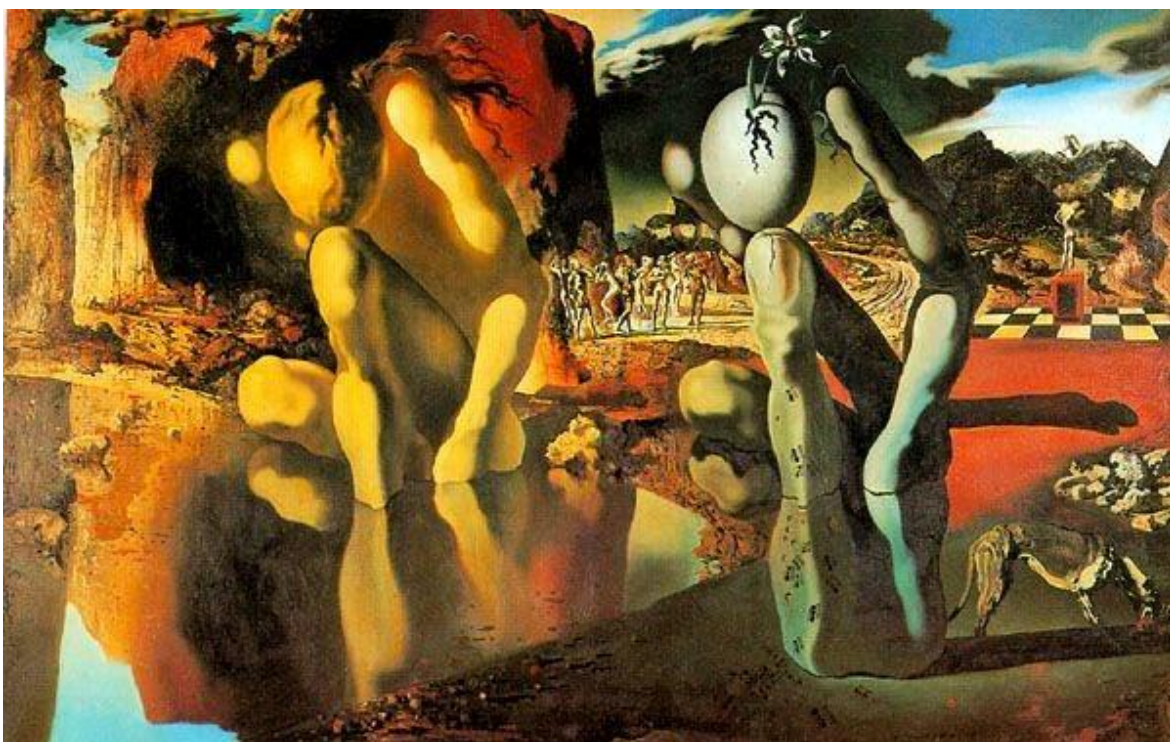
Da parte dos tradutores/intérpretes foi observado que esses profissionais se sentem isolados junto aos alunos surdos, ignorados ou esquecidos pelos professores; que existem dificuldades e receios para estabelecerem relações de trabalho com os regentes; e que há limitação no entendimento de suas próprias funções e de seu papel na escola.

Apesar de serem profissionais da educação e de fazerem parte do mesmo processo educativo, este estudo indicou que regentes e tradutores/intérpretes têm trabalhado, na maior parte do tempo, de forma individualizada e cumprindo com suas tarefas isoladamente. Dessa maneira, a reflexão e a preocupação com a formação e a inclusão dos alunos surdos não têm prevalecido.

Verificou-se que as condições de trabalho de ambas as categorias não têm sido favoráveis para a denominada inclusão escolar. A dinâmica da escola reflete a dinâmica social, e, assim, reproduz a exclusão social e toda a lógica existente na sociedade que conduz às relações individualizadas e à produtividade sistematizada. Tais elementos são contrários aos propósitos da política inclusiva.

Assim, ressalta-se a relevância da formação dos profissionais que atuam nas instituições escolares, em uma constância e em conjunto, e a importância de discussões e reflexões sobre os objetivos e as práticas educacionais diante das contradições da sociedade contemporânea. Especificamente sobre o preconceito, espera-se que o esclarecimento resultante deste estudo, a respeito do significado do preconceito que ainda persiste na escola denominada inclusiva, possa favorecer as discussões e as reflexões dos profissionais da educação.

Figura 1: “A Metamorfose de Narciso”



Autor: Salvador Dalí

Localização: Tate Modern, Londres, Reino Unido

Ano: 1937

Técnica: Óleo sobre tela

Tamanho: 51,1cm x 78,1cm

Movimento: Surrealismo

1 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E INCLUSÃO ESCOLAR

Este capítulo tem como finalidade a exposição de alguns conceitos relacionados ao objeto investigado a partir das concepções da Teoria Crítica da Sociedade. Dessa forma, traz discussões acerca da formação educacional e da realidade da inclusão escolar perante a administração da sociedade pela razão instrumental como ideologia dominante, que favorece a existência de mazelas sociais como a exclusão e o preconceito. Dessa maneira, o primeiro capítulo está subdividido em três subcapítulos: *Educação e Formação*; *Inclusão Escolar*; e *Preconceito e Inclusão*.

1.1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

O termo educação pode ter diferentes definições e abranger variados setores sociais, como a família e a escola, por exemplo. Contudo, nesta pesquisa, o termo se refere ao âmbito escolar. Não sendo a única com esse propósito, a educação escolar teria como objetivo garantir a formação dos sujeitos. Entretanto, como esclarece Adorno (1951/2001; 1967/2000), a educação escolar tem sido condicionada pela trama social. Nesse sentido, tem sua dinâmica pautada, principalmente, no aparato técnico-científico em substituição à possibilidade formadora para a ética e a emancipação da consciência, como esclarece Maar (1967/2000, p. 12):

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão.

Assim, ressalta-se a importância de uma educação voltada para a formação político-social – sujeitos críticos e reflexivos –, já que o fundamento técnico-científico, por si só, não conduz à emancipação, de acordo com o autor referido. Ocorre que a educação vinculada às bases materiais da sociedade administrada volta-se, com exclusividade, para a racionalidade produtiva e à indústria cultural, que, por sua vez, atendem aos interesses do capitalismo tardio. Isto é, os objetivos formativos educacionais se situam na economia e no progresso em detrimento da ética, da moral e da emancipação da consciência. “A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna.” (MAAR, 1967/2000).

Adorno (1967/2000) chama a atenção sobre a possibilidade obscurecida e limitada da educação como meio de se evitar a barbárie como a de Auschwitz, ou a sua repetição. O autor explica a necessidade de compreender o que conduz os indivíduos a

cometerem atos violentos, e de fazê-los reconhecer os mecanismos dessa condução “procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperte uma consciência geral acerca desses mecanismos”. (ADORNO, 1967/2000, p. 121).

A formação da consciência moral e ética, para Adorno (1951/2001; 1967/2000), já não tem sido favorecida pela educação. Pelo contrário, a formação do indivíduo – a constituição de sua subjetividade – pela razão instrumental anula o sujeito e as suas potencialidades para a crítica, a reflexão, o pensamento livre e a consciência emancipada. Na sociedade moderna o que tem prevalecido é o progresso científico e tecnológico que, contraditoriamente, tem regredido os indivíduos e vinculado a formação ao trabalho alienante e à indústria cultural. Esse processo determina a crise na educação e na formação, reifica a consciência uniformizando a sociedade administrada e favorecendo a manipulação das massas e a dominação. Adorno (1967/2000) explica que formação passa a ser entendida como semiformação, de modo que o desenvolvimento científico e tecnológico conduz à pseudosubjetividade. Assim, o prejuízo da semiformação possibilita a existência de mazelas sociais como a exclusão e o preconceito.

A perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma. Rompe-se a relação entre objeto e sujeito vivo. [...] Ocorre uma objetivação apenas formal da razão, que como ciência-técnica, enquanto força produtiva, se interpõe entre o sujeito e a realidade, perdendo-se a capacidade de experimentar o objeto como algo que não é meramente objeto de dominação, impossibilitando confrontar a realidade com o seu conceito, pois ela se dissolve no seu próprio conceito. A crítica imanente esta impossibilitada. (MAAR, 1967/2000, p. 26-27).

Para se contrapor a essa condição, Adorno (1967/2000) menciona dois elementos importantes: a elaboração do passado em relação ao presente constituído; a experiência formativa com objetivo emancipatório, ético, político e de confronto com o objeto sem os mascaramentos, mas sim, pela criticidade e resistência.

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. Por sua vez, a recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente "racional", sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe. Esta não seria simplesmente uma necessidade "intelectual", ou "cultural", mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a

ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente. É uma questão de sobrevivência. [...] No capitalismo tardio, a preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história – ao modo de um trabalho social alternativo – é a única possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz. (MAAR, 1967/2000, p. 27-28).

No entanto, observa-se o contrário, isto é, a desumanização. Adorno (1967/2000), ao recordar Auschwitz, demonstra a clara existência da semiformação. Para ele, a semiformação, por meio da educação e da cultura pautadas nos preceitos da sociedade administrada e sem uma reflexão crítica objetiva da própria condição, dificulta a formação subjetiva para uma consciência autônoma, ética e política, resultando na barbárie.

Dessa forma, verifica-se a contradição da política de inclusão educacional. Pois, conforme explica Adorno (1967/2000), a educação semiformativa se volta para a reprodução de toda a dinâmica da sociedade administrada. Contudo, não se pode negar a importância da política de inclusão como possibilidade de reflexão para possíveis mudanças na sociedade e, conseqüentemente, no processo de formação educacional.

Nesse contexto, o próximo subcapítulo traz descrições de alguns aspectos da denominada inclusão escolar sob a perspectiva de Mantoan (2003) e dos autores da Teoria Crítica da Sociedade, Crochík et al. (2011), Crochík (2011c) e Pedrossian e Meneses (2016). Cabe observar que os autores da Teoria Crítica da Sociedade abordam sobre a educação denominada inclusiva como um processo entrelaçado a toda a dinâmica da sociedade e suas contradições. Mantoan (2003), por sua vez, se posiciona acerca da denominada inclusão escolar de maneira diferenciada dos autores referidos. Sem desconsiderar a importância de seus estudos na área, evidencia-se em suas concepções, principalmente, o aspecto da reestruturação do contexto educacional escolar. Pode-se considerar, de fato, que a escola seja um importante espaço para se estabelecer as mudanças, mas entende-se que tais mudanças – no que se refere à inclusão, por exemplo – devem acontecer em um âmbito maior, isto é, na sociedade.

1.2 INCLUSÃO ESCOLAR

Conforme já explicado, o movimento de educação inclusiva teve seu marco na década de 1990. No mesmo período, com intensificação na década seguinte, houve a implantação da política nacional na perspectiva da educação inclusiva, também, no Brasil.

Mantoan (2003) e Crochík (2011c) esclarecem que para se possibilitar a inclusão escolar, mas não somente isso, é fundamental que as instituições de ensino sejam estruturadas para que os obstáculos físico-arquitetônicos sejam eliminados e que o

processo educativo, as práticas pedagógicas e os recursos utilizados sejam adequados e acessíveis a todos os alunos, com ou sem deficiência, sem discriminações, respeitando e atendendo as especificidades.

O “*preferencialmente*” [da Constituição Federal] refere-se a “*atendimento educacional especializado*”, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código Braille, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares. [...] Práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino (como a educação de jovens e adultos, a educação profissional), não se justificando a manutenção de um ensino especial, apartado. (MANTOAN, 2003, p. 23-24).

Assim, as instituições devem se organizar para garantir, a todos, o acesso e a permanência nas instituições de educação básica possibilitando o alcance aos níveis mais elevados de ensino, conforme explica Mantoan (2003). Esclarece, ainda, a necessidade de alteração dos currículos dos cursos de formação de professores para que contemplem discussões a respeito da prática pedagógica que possibilite a inclusão.

Contudo, de acordo com as explicações de Crochík et al. (2011), a escola faz parte da sociedade, e, assim, reflete a sua lógica. A sociedade conduz à padronização social e, conseqüentemente, à exclusão. Dessa forma, a escola tem a sua organização estruturada por um sistema tradicional de ensino que aguarda um aluno idealizado que não se diferencia desse padrão estabelecido socialmente.

Para Mantoan (2003), o aluno idealizado – que não existe – justifica a exclusão das diferenças e fornece base para o estabelecimento de outras categorias de alunos. Para ela, essas categorias reforçam a segregação em instituições especializadas. Em contrapartida, a política inclusiva propõe o reconhecimento e o respeito pelas especificidades – aspectos fisiológicos, linguísticos, étnicos, socioeconômicos, entre outros – dos alunos antes excluídos em instituições especializadas (segregadas) ou dos que estavam fora das escolas. Eis o desafio: “A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo.” (Ibid., p. 12).

A mudança do paradigma educacional tem sofrido, ainda, muita resistência nas instituições escolares, resistência essa observada, especialmente, pela indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar. Para Mantoan (2003), essa indiferenciação seria uma maneira de se desviar dos desafios da mudança nos

propósitos e na prática educacional que a inclusão demanda. Dessa forma, a autora afirma que essa indiferenciação demonstra a dificuldade de a educação se desprender do paradigma tradicional. Contudo, há de se considerar o peso da ideologia predominante sobre a racionalidade dos indivíduos.

Crochík (2011a, p. 82) explica a diferença entre educação integrada e a inclusiva:

A discussão acerca da normalização e/ou diferenciação do indivíduo com deficiência intelectual [ou outra deficiência] está presente nas atuais propostas de educação inclusiva, ainda que nem sempre de forma explícita, e na distinção dessa da educação integrada. Na educação integrada, grosso modo, a criança com deficiência ocupa um lugar na sala de aula regular sem que nada mais seja alterado, além da especificidade de métodos e avaliações dirigidas a ela; na educação inclusiva, a própria escola é discutida, incluindo seu currículo, métodos, avaliações, relação dos educadores com os alunos etc. Em um dos casos – o da educação integrada –, a questão da normalização está no centro; no outro – o da educação inclusiva –, além do reconhecimento das diferenças do aluno com deficiência intelectual [ou outra deficiência], são propostas modificações na própria escola e em sua relação com a sociedade.

Alguns profissionais da educação tendem a buscar soluções imediatas para o “problema” da inclusão pelos moldes da integração, como as adaptações/diferenciações no ensino de maneira individualizada:

[...] incluir crianças nas salas de aula comuns, mas com todo o *staff* do ensino especial por detrás, para que não seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc., continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências. (MANTOAN, 2003. P. 27).

Assim, diferenciar/individualizar o ensino pela deficiência mantém, contraditoriamente, a discriminação dos alunos em situação de inclusão. No entanto, seria importante explorar as potencialidades de cada aluno para que todos possam aprender. Nesse sentido, Mantoan (2003) diz que para ensinar toda a turma deve se considerar os conhecimentos prévios dos alunos, atender as suas necessidades sem discriminá-los, e entender que o importante seria promover situações de ensino e de aprendizagem em que todos possam acessar.

Para Mantoan (2003), a não aceitação da inclusão pode ser percebida pelo pouco compromisso e responsabilidade educacional de alguns profissionais para com os alunos em situação de inclusão. A autora diz que muitos profissionais da educação tendem a manter uma rotina sistematizada de trabalho. Para ela, muitos professores têm “uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”. (Ibid., p. 41).

Ademais, a autora afirma que na presença de professores de apoio especializado, muitos professores regentes tendem a não assumir os alunos em situação de inclusão acreditando que a responsabilidade pelo processo educativo desses alunos seja, exclusivamente, dos especialistas.

Outro aspecto que marca a resistência contra a inclusão, segundo Mantoan (2003), diz respeito ao argumento da falta de preparo dos professores. Conforme sua experiência, a autora diz que os docentes esperam manuais, métodos pedagógicos ou regras gerais para atuarem na inclusão.

Porém, Mantoan (2003, p. 43) ressalta que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Dessa forma, a autora propõe a formação em serviço – no ambiente de trabalho onde todos os profissionais da escola podem (devem) participar – que consiste no compartilhamento de ideias e de experiências, questionamento e análise da própria prática, estudos e discussões de forma conjunta com diversos propósitos e “na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão”. (Ibid., p. 44). Diz, ainda, que a formação em serviço pode ser promovida, também, com parcerias entre as escolas e grupos de pesquisa, professores universitários, profissionais especializados, e outros. A prática da formação em serviço favorece, conforme a autora, a conscientização do trabalho docente, a análise contínua da prática pedagógica, a colaboração entre os profissionais que atuam na escola, o reconhecimento e a valorização das diferenças, entre outros elementos.

Do meu ponto de vista, é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos. Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, a meu ver, são: • Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos. • Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. • Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência. • Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. (MANTOAN, 2003, p. 33).

Todavia, a escola tem primado pelo conservadorismo da seriação, do sistema de ensino tradicional, da valorização dos conteúdos acadêmicos e da nota pela resposta padronizada, e da individualização do processo de aprendizagem. Numa perspectiva mais ampla, Pedrossian e Meneses (2016) falam sobre a educação reproduzir a dinâmica da sociedade administrada com seus valores conduzidos pela ideologia vigente. Assim, o

ensino se pauta na lógica da equivalência, na sistematização e no imperativo da funcionalidade, o que faz com que os educadores mantenham a homogeneização de suas práticas e, assim, a exclusão.

Segundo Mantoan (2003, p. 34), as escolas deveriam trabalhar de forma a “aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meio de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar”, na colaboração, no trabalho em conjunto e no compartilhamento do processo educativo entre os envolvidos.

A escola da Ponte, uma instituição pública de Portugal, tem sido a grande referência no que concerne inclusão escolar. Pacheco et al. (2007 apud CROCHÍK et al. 2011, p. 198) ilustram as características da referida escola:

Na escola da Ponte, o ensino baseado na sala de aula tradicional com um professor tem, desde 1976, sido substituído por um sistema de ensino e aprendizagem centrado em pequenos grupos e nos ritmos de cada aluno. Não há métodos diferentes para as crianças consideradas deficientes, pois cada aluno é tratado como especial. Da mesma forma, as adaptações curriculares são feitas para todos os alunos. A comunicação e o trabalho em equipe são priorizados. Todos os professores são professores de todos os alunos, e todos os alunos são alunos de todos os professores. Os grupos de alunos são heterogêneos, e não, baseados em notas. Em cada grupo, o gerenciamento do tempo e do espaço permite um trabalho cooperativo, tutoria por pares e momentos de trabalho individual. O centro da vida escolar é a assembleia escolar que acontece semanalmente. É aí que projetos comuns são elaborados e que os conflitos são resolvidos.

Para Mantoan (2003), a inclusão consiste em um caminho sem volta e que tem aflorado a percepção do quanto o sistema educacional brasileiro tem mazelas que precisam, com urgência, serem debatidas. Um dos elementos que estabelece obstáculo à inclusão e que deve ser superado concerne no preconceito, sendo este o tema a ser tratado, particularmente, no texto a seguir.

1.3 PRECONCEITO E INCLUSÃO

Na sociedade contemporânea, marcada por tantas contradições, o movimento da inclusão social surgiu pelo fato de haver a exclusão de indivíduos ou de grupos minoritários, mas não somente por isso. Entretanto, o movimento inclusivo, ainda, não pôde estabelecer o seu propósito, pois a maneira como a sociedade está organizada tem mantido as diferentes formas de exclusão.

Não se trata de um fenômeno novo, pois, segundo Adorno e Horkheimer (1947/1985), a exclusão e o preconceito já se faziam presentes há muito tempo conforme as conclusões de seus estudos sobre o antissemitismo:

Eles [os judeus] achavam que era o antissemitismo que vinha desfigurar a ordem, quando, na verdade, é a ordem que não pode viver sem a desfiguração dos homens. A perseguição dos judeus, como a perseguição em geral, não se pode separar de semelhante ordem. Sua essência, por mais que se esconda às vezes, é a violência que hoje se manifesta. (ADORNO; HORKHEIMER, 1947/1985, p. 140).

A sociedade promove a separação entre indivíduos, ou entre grupos, com base, também, no preconceito expresso pela discriminação. A sociedade cria e mantém a exclusão social em obediência irrefletida à ordem estabelecida de acordo com os interesses dos dominadores, ou seja, daqueles que detêm o poder capital/produtivo e, por conseguinte, o poder social. Assim sendo, a sociedade tem sido administrada, principalmente, por mecanismos socioeconômicos e produtivos.

Tal administração social ganhou e tem ganhado forças pela lógica do progresso, inclusive, também, pela exploração da força de trabalho na base produtiva e pela imposição de necessidades heterônomas, conforme esclarece Marcuse (1964/2015).

Esse processo, de acordo com Horkheimer e Adorno (1956/1973), é ideológico e atua, justamente, na racionalidade dos indivíduos. Assim, mantém o pensamento conformado às massas e impede que os indivíduos possam refletir criticamente sobre a realidade caótica em que estão envolvidos. Trata-se, segundo esses autores, da ideologia da racionalidade tecnológica e sua difusão se realiza através das estratégias da indústria cultural.

Ao se reportar aos estudos dos pensadores frankfurtianos, Maar (1967/2000, p. 23) explica que a indústria cultural "limita-se a uma 'semiformação', a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais", e complementa:

A dialética do esclarecimento constitui a expressão da subjetividade ameaçada, a "semiformação", e das forças anônimas que ameaçam a subjetividade, a "indústria cultural". [...] ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus "sujeitos" pelo mecanismo da "semiformação": seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas. Em ambos os casos mobilizam-se traços autoritários da personalidade [...]. No primeiro caso, para apelos contra a razão e a vida intelectual e cultural; e no outro caso, favorecendo a fraqueza do eu, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente. (MAAR, 1967/2000, p. 20).

Para Marcuse (1964/2015), associada à indústria cultural está a exploração do desempenho laboral pragmático e sistematizado que colabora para a perpetuação e

consolidação dos ideais do sistema capitalista, apoiado no aparato técnico-científico. Assim, a indústria cultural e a exploração do trabalho exercem controle e poder sobre a consciência dos indivíduos.

Dessa forma, a racionalidade tecnológica conduz os indivíduos de modo que suas ações e seus comportamentos se pautem na busca incontestada de um *status quo* – padrão social preestabelecido pela sociedade administrada e pela indústria cultural. Segundo Crochík (2011b), essa busca do padrão social conduz os indivíduos à conformação às normas e aos valores interiorizados (heterônomos). Isto é, ao padrão hegemônico imposto historicamente e socialmente, sem medir esforços para o enquadramento e a adaptação das pessoas. O autor aponta, ainda, sobre a condição psíquica nesse processo destacando a fragilidade, os desejos renunciados e os medos da inadaptação.

Neste sentido, Imbrizi (2005) também esclarece que a formação do indivíduo está regulada pelos valores da ideologia da racionalidade tecnológica e pela sociedade da equivalência, onde o sujeito fica anulado e procura fazer parte da coletividade, especialmente, nos âmbitos da produtividade e do consumo. De acordo com a autora, as ações e os pensamentos acabam preestabelecidos e padronizados na sociedade sem muita chance de autonomia, percepção ou reflexão, e a hierarquia social torna-se valorizada em detrimento dos indivíduos, de suas potencialidades e diferenciações, de modo que esses se adaptam e se conformam à organização social administrada.

Ocorre que essa busca pela inserção no padrão coletivo conduz os sujeitos à desindividuação e à desumanização, portanto, ao individualismo e à violência nas suas diversas formas, inclusive no preconceito expresso pela discriminação. Adorno (1967/2000) explica que sujeitos sem autonomia tendem a seguir os padrões autoritários impostos socialmente tornando-se indiferentes e negando qualquer tipo de identificação com o que é humano. Assim, acabam por se identificarem com o que é material. Para o autor, a sociedade contraditória e hierárquica muito colabora para a formação de indivíduos autoritários e, conseqüentemente, com tendências à violência (personalidades sadomasoquistas).

A formação do indivíduo [a pseudossujeitividade] por meio dessa perspectiva cultural – redução da cultura à mercadoria – seria propícia não ao desenvolvimento de uma interioridade, mas à contínua exteriorização ou projeção, posto que a identificação forjada com as imagens da publicidade que não se distinguem mais das mercadorias é, no capitalismo, voltada à reprodução do capital: ou como reprodução da força do trabalho ou como ampliação do lucro, e não objetiva que o indivíduo se torne diferente do que já é. (CROCHÍK, 2011d, p. 14).

Assim, diante da pseudossujeitividade e da coisificação da consciência, Crochík (2011d) diz que a formação do indivíduo se pauta na interiorização da cultura de

mercadoria, pois os ideais da sociedade contemporânea possuem os valores do capitalismo. Dessa forma, com a interiorização da falsa consciência – mediada pela racionalidade tecnológica – e da falsa cultura – mediada pela mercadoria –, a reflexão e a resistência em relação a essa irracionalidade ficam intensamente restringidas. E isso permite e/ou favorece a reprodução e manutenção dos objetivos e organização da sociedade atual. Assim, as contradições existentes na sociedade, que demandam nas desigualdades entre os homens e, conseqüentemente, em exploração de uns sobre os outros, não são percebidas. Pois, não há consciência dessa contradição, sendo que os fatos da vida passam a ser entendidos como naturalizados e o destino dos indivíduos passa a ser compreendido a partir, exclusivamente, deles.

Para Horkheimer e Adorno (1956/1973), os indivíduos têm suas atitudes e a constituição psíquica mediadas pelas massas, onde conteúdo e forma devem-se à sociedade com suas próprias leis, regras e valores, prescindindo o sujeito de si mesmo. Portanto, se revela um grande engodo acreditar que cada qual atua ou pensa de maneira unilateral, por si só, por suas próprias convicções e princípios. Os referidos autores pontuam que a força da sociedade atua sobre o indivíduo de modo a pressioná-lo e não deixá-lo ter a noção disso e, conseqüentemente, sem possibilidade de constituir a sua individualização. “Quanto menos são os indivíduos, tanto maior é o individualismo.” (Ibid., p. 53).

A maneira como pensam e agem os indivíduos da sociedade administrada tem sido regida pelos ideais e valores do capitalismo, reitera-se. Consoante com o que dizem Horkheimer e Adorno (1956/1973), trata-se de uma desindividualização e interiorização da cultura de massa balizada pela ideologia da racionalidade tecnológica e pautada nos interesses que fazem parte da sociedade atual. A reprodução dessa cultura se dá pelos próprios homens em seus discursos repetidos e, principalmente, pela indústria cultural propiciada pelos instrumentos de comunicação de massa. Dizem os autores em questão, que os indivíduos são conduzidos pela cultura de massa dificultando o julgamento sobre as diversas situações da vida: se conformam com o que lhes é imposto, concordam com a racionalidade introjetada, agem a partir dela, reproduzem-na. E, o mais impactante, sofrem a opressão e oprimem de acordo com os seus mandos sem a mínima percepção desse processo. Dessa maneira, sofrem e praticam a violência tão visível e crescente na sociedade contemporânea e que influencia, diretamente, nas relações educacionais.

Em uma sociedade assim, não é incompreensível que a predisposição psicológica ao preconceito seja a regra, uma vez que a realidade existente é fixada como eterna e a possibilidade de pensar e de agir para que ela se transforme é considerada própria de visionários. Se a cultura atual se mantém pela ênfase na naturalização e na fixação dos

fenômenos, esses são elementos básicos do preconceito. Mais do que isso, junto à fixidez da cultura exige-se de cada um de seus membros a fixidez de seus comportamentos e a fixação do comportamento dos outros. Certamente é um ambiente oportuno para surgir o preconceito. Assim como os preconceitos tendem a fixar os objetos de uma vez para sempre, a nossa cultura apresenta o que é percebido como imediato, como natural. O pensamento é treinado para adaptar-se à realidade tal como se apresenta a não para refleti-la a partir daquilo que a determina. (CROCHÍK, 2011c, p. 23).

Os indivíduos têm sido formados, portanto, de acordo com as necessidades da sociedade administrada para manter e reproduzir a dominação: indiferenciados, desindividuais, individualizados, desumanizados, sem autonomia e reflexão crítica, e numa padronização de pensamento e de comportamento. Estas características oportunizam a negação das identidades humanas e abrem espaço para relações frias e hostis. “Perdem a capacidade de se relacionar com o outro, com algo efetivamente exterior, permanecendo apenas a capacidade de se referir à representação que eles próprios fazem desse outro externo.” (MAAR, 1967/2000, p. 26). Dessa forma, facilmente pode ocorrer a assimilação de predominantemente conceitos equivocados sobre o outro (estereótipos) e emergir atitudes de frieza e de hostilidade como consequência.

O preconceito, objeto desta dissertação, está muito presente em todas as esferas e relações da sociedade contemporânea, mesmo considerando as discussões e o movimento inclusivo, o que revela contradição social. Embora a escola seja uma das instituições da sociedade que tem discutido e buscado efetivar o processo de inclusão, sendo, também, o local de produção do saber, não deixa de pautar-se na divergência entre a sua teorização e o que se verifica na prática. A inclusão escolar, pode se aludir, seria a oportunidade de incluir alunos outrora excluídos de diversas formas, e, especialmente, os segregados em instituições educacionais especializadas. Entretanto, conforme Crochík et al. (2013), mesmo em escolas comuns, os alunos em situação de inclusão tendem a continuar sofrendo a exclusão pela manifestação do preconceito nas suas diferentes formas de expressão, inclusive na discriminação.

O conceito de preconceito, de acordo com Crochík (2006, p. 14), se refere a “aspectos constantes, que dizem respeito a uma conduta rígida frente a diversos objetos, e aspectos variáveis, que remetem às necessidades específicas do preconceituoso, sendo representadas nos conteúdos distintos atribuídos aos objetos”. Segundo o autor, o preconceito tem, portanto, mais relação com as necessidades do preconceituoso sobre a adaptação – luta pela sobrevivência na sociedade administrada – e a socialização – interiorização da cultura –, do que com a vítima. E os estereótipos, que são criados social e historicamente para cada indivíduo ou grupo alvo do preconceito, são distintos entre si e fixados pela cultura.

Se na infância se estabelecem os mecanismos adequados à apropriação do conteúdo do preconceito, surge a questão de se esses mecanismos impediriam ou dificultariam o surgimento de uma consciência oriunda da experiência, ou se, ao lado desses mecanismos, a experiência se daria em certa medida sendo mediada por eles, embora os transcendendo. (CROCHÍK, 2011c, p. 21).

Isto é, ao longo da vida, os elementos de socialização, históricos e externos aos indivíduos, são internalizados de maneira imposta, como se fossem naturais, pelas diversas formas reprodutivas: família, escola, mídia, e outros. Em meio a esses elementos existem os valores atribuídos às pessoas e aos grupos de pessoas. Todavia, são valores idealizados, já que não partem da experiência e de reflexões autônomas, mas, da introjeção de concepções denominadas de estereótipos. “As idealizações são ‘identificações’ à distância e, assim, sem a experiência não são propriamente identificações”. (CROCHÍK, 2011b, p. 68). São, na verdade, preconceitos, já que as ideias sobre o outro antecedem o contato com esse outro. “Como a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo, sua ausência caracteriza o preconceito.” (Id., 2006, p. 15).

Dessa forma, as relações entre os indivíduos têm sido permeadas pelas idealizações. E, como tal, se estabelecem com base nas concepções irrefletidas, sem experiências e com estereótipos fixados pela cultura que marcam o pensamento do preconceituoso.

De um lado, a experiência é fortemente impedida pelos riscos que enuncia de conhecer algo que é distinto daquilo que se formou, ou daquilo a que se reduziu o objeto preconcebido, de outro lado, o pensamento é reduzido a tarefas também já preconcebidas pelas necessidades industriais. A realidade, não se mostrando em sua diversidade, impede o movimento da consciência em direção ao combate ao sofrimento existente, pois este é iludido sem por isso deixar de existir. Do mal-estar resultante provém o preconceito. (CROCHÍK, 2011c, p. 33).

Assim, as personalidades preconceituosas não experienciam e negam qualquer identificação. Para Crochík (2011c), o contato indivíduo-indivíduo e a reflexão autônoma poderiam ser formas de evitar os estereótipos e as idealizações. Porém, o preconceito deforma essa percepção e prejudica a possibilidade de experiência, identificação, sensibilidade e reflexão, já que se encontra influenciado pelas idealizações interiorizadas, pelo pensamento estereotipado e engessado. E, também, pelas generalizações de pensamentos em torno das vítimas, não sentindo, pois, a necessidade do contato, pelo contrário, nega qualquer identificação e experiência individual, conforme elucida o autor.

Neste sentido, os sujeitos em situação de inclusão escolar têm sofrido preconceito de acordo com os três tipos descritos por Crochík (2006): compensação, hostilidade e

frieza. Para o autor, os tipos de preconceitos mencionados estão relacionados com a não identificação, a fragilidade, os desejos renunciados e os medos da inadaptação. As reações de compensação, hostilidade e de frieza apontam a cegueira individual do preconceituoso e dizem mais deste do que do seu alvo, conforme explica o autor referido.

Quanto maior a debilidade de experimentar e de refletir, maior a necessidade de nos defendermos daqueles que nos causam estranheza. E isso ocorre [...] porque o estranho é demasiado familiar. [...] o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos reconhecer em nós mesmos por meio dos outros. (CROCHÍK, 2006, p. 17).

A benevolência exagerada e a rejeição expressa pela negação ou pela hostilidade não são inatas, elas são, de acordo com as elucidações de Crochík (2006), desenvolvidas. A primeira se assimila no “verniz civilizatório, numa educação hipócrita [...]”. A segunda contém o enrijecimento próprio daquele que, ao ter de aprender a ser forte [adaptação], despreza toda fragilidade, inclusive a própria”. (Ibid., p. 17).

Dessa maneira, a percepção do outro fica dificultada diante do preconceito que é introjetado e transmitido pela cultura às gerações mais jovens. Consoante a Crochík (2011b, p. 72), essa realidade tem sido observada na denominada inclusão escolar:

Quanto à inclusão, poderíamos dizer que o primeiro tipo de preconceito – compensação do desejo de exclusão – seria uma inclusão sombreada pela exclusão; o segundo tipo – a hostilidade – pregaria a exclusão, para fortalecer a exclusão dos próprios desejos e temores do preconceituoso; e o terceiro tipo – a frieza – implicaria a pior forma de exclusão, pois se negaria presença ao que está presente.

Muitas dessas atitudes têm sido observadas nas relações estabelecidas com os alunos surdos em situação de inclusão. Dorziat et al. (2011), Lima (2011) e Andreis-Witkoski (2011), apontam que muitos desses alunos têm sido tratados como “incapazes”, sendo aprovados série a série mesmo sem terem desenvolvido academicamente; ou sofrem algum tipo de hostilidade dos próprios professores ou dos colegas; ou são deixados em um canto da sala de aula, isolados, com pouca ou nenhuma interação com os professores e com os colegas, e sem a presença de um tradutor/intérprete. Considera-se, portanto, a existência de uma pseudoinclusão dos alunos surdos, sendo o preconceito um dos obstáculos da inclusão.

A discriminação é uma das expressões do preconceito, e, segundo Crochík et al. (2013), pode se apresentar pela marginalização e pela segregação:

O preconceito é, usualmente, definido como uma atitude, cuja ação correspondente é a discriminação. A discriminação, por sua vez, entre outras formas de manifestação, se apresenta na segregação e na

marginalização. [...] O segregado não faz parte, o marginalizado o faz de maneira precária. (CROCHÍK, 2011b, p. 74).

A discriminação produz a segregação e a marginalização, e quanto a estas, Crochík et al. (2013, p. 14) elucidam:

A separação de pessoas e minorias dos outros homens dizem respeito à segregação; pode-se pensar nas prisões, nos manicômios, ou no impedimento, devido à classe social, etnia, sexo etc., de alguém ingressar em determinados lugares ou de poder usufruir bens materiais e culturais; trata-se de grupos sociais que possuem lugares distintos para residir, estudar, trabalhar e divertir-se e que têm acesso diferenciado aos bens produzidos por todos; a segregação pode ocorrer também num mesmo espaço social, do qual indivíduos ou grupos são impedidos de se relacionarem entre si. A marginalização ocorre como uma forma de se dar menos poderes políticos a certos grupos e de impedi-los de incorporar plenamente a cultura, isto é, de dificultar a esses grupos a inclusão social; implica estar dentro do grupo (no caso, da sociedade), mas não poder participar ativamente das decisões tomadas e nem poder usufruir adequadamente do que é produzido por todos – como os que moram nas periferias das grandes cidades ou os que não podem consumir em quantidade e qualidade os bens necessários para uma vida digna; marginalizados são aqueles que pouco podem decidir sobre assuntos coletivos ou participar plenamente da vida em comum.

Assim, discriminar segregando significa a ação de separar, e discriminar marginalizando significa a ação de impedir a participação dos que estavam anteriormente segregados. Para ilustrar estes conceitos, relacionando-os à inclusão escolar dos alunos surdos, Lima (2011) pontua que, antes da denominada inclusão educacional, os surdos estavam segregados em escolas especializadas. Entretanto, depois da política denominada de educação inclusiva, os surdos foram inseridos nas escolas regulares. Mas, na realidade, ainda não puderam viver situações de inclusão plena, pois, suas particularidades e necessidades têm sido atendidas precariamente, como por exemplo, a sua língua, a presença de um tradutor/intérprete de língua de sinais, a pedagogia visual – entendida, segundo Albres (2015), como a valorização da língua de sinais que é visual e do uso de recursos didáticos imagéticos –, entre outros. São, também, vítimas de preconceito por discriminação verificada nas relações com os demais alunos e, até mesmo, com os profissionais da educação, conforme apontam as pesquisas de Zampiere (2006), Silva, Macedo Júnior e Lima (2009), e Tuxi (2009).

Feitas as considerações a respeito de formação, educação, inclusão e preconceito, o próximo capítulo aborda sobre a educação dos alunos surdos, usuários de Libras, com enfoque para o processo inclusivo desse alunado. Dessa forma, são apresentadas algumas conceituações pertinentes ao assunto, dentre elas, a necessidade de tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP.

2 SURDEZ E FORMAÇÃO ESCOLAR

Este capítulo traz discussões acerca de alguns aspectos importantes da educação dos surdos, especialmente no âmbito da política de inclusão escolar, e sobre os tradutores/intérpretes de Libras/LP.

2.1 A FORMAÇÃO ESCOLAR DO SURDO

Conforme os apontamentos de Strobel (2009), os poucos registros históricos contam que, na antiguidade, os surdos foram expostos em altares pelos egípcios por acreditarem que havia ligação direta entre eles e as divindades, já os gregos e os romanos tinham como prática eliminá-los da mesma forma que faziam com as demais crianças com deficiência.

Além disso, Strobel (2009) e Sacks (2010) esclarecem que os surdos também foram enclausurados, escravizados, abandonados a própria sorte, ou viviam à margem das sociedades em condições de extrema miséria.

Algumas das motivações dessas práticas relacionavam-se a mitos e a crenças diversas. E, ainda, Sacks (2010, p. 24) diz que os surdos eram “considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis”, e que, assim como as outras pessoas com deficiência, eram tidos como indignos, inválidos, incapazes, estorvos, como causa de vergonha para as famílias, ou até mesmo, como não humanos (selvagens).

Conforme Strobel (2009), Aristóteles pontuava que a ausência da fala (oral), necessariamente, representava a ausência da linguagem e do pensamento. O filósofo dizia, também, que a audição seria o sentido mais importante para o desenvolvimento da inteligência e para a aquisição de conhecimento. Acreditava-se, portanto, que os surdos eram, naturalmente, insensatos e incapazes de raciocinar e de aprender.

De acordo com as considerações de Strobel (2009), na Idade Média não foi muito diferente de todo o contexto exposto acima. Porém, na Idade Moderna houve interesse de alguns médicos, educadores e religiosos sobre as questões da capacidade cognitiva e linguística dos surdos. Destacaram-se, Girolamo Cardano, Pedro Ponce de Leon, Juan Pablo Bonet, Samuel Heinicke, e o abade Charles Michel de L'Epée.

Cardano, um médico, matemático, físico e filósofo italiano, reconhecia a capacidade cognitiva dos surdos e dizia que a melhor forma de comunicação seria a língua de sinais e a escrita, conforme esclarece Sacks (2010).

Strobel (2009) explica sobre Ponce de Leon e Bonet. O primeiro, um monge beneditino espanhol, foi considerado o primeiro educador de surdos nobres recorrendo,

além da oralização e da escrita, a datilologia usada nos mosteiros devido ao voto de silêncio. O monge não fez publicações e não deixou nenhum registro de seu método de educação de surdos. Mas, dando continuidade ao seu trabalho, Bonet, um educador espanhol, foi o pioneiro a publicar acerca da educação dos surdos, em 1620: *Redução das Letras e Arte de Ensinar a Falar os Mudos* – mudo era o termo utilizado na época para se referir às pessoas surdas, porém, não mais se utiliza na atualidade, e sim, surdos, considerando que esses têm Língua e têm voz.

Heinicke, educador alemão, foi considerado o pai do oralismo puro, método este que atribuía total valor ao desenvolvimento da fala oral e do treino auditivo em detrimento da língua de sinais. Em 1778, de acordo com Strobel (2009), Heinicke fundou a primeira escola para surdos com abordagem oralista na Alemanha.

Heinicke e o abade L'Épée, um religioso francês, tiveram intensos embates por conta das divergências entre as abordagens educacionais para surdos. Conforme Sacks (2010), L'Épée valorizava a língua de sinais e aprendeu a Língua Francesa de Sinais através do contato com surdos carentes da cidade de Paris. Passou a ensinar a esses surdos na própria residência e, segundo Sacks (2010), em 1755, fundou a primeira escola pública para surdos em Paris, onde utilizava o método que criou e que chamou de Sinais Metódicos. Essa escola veio a se tornar o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris.

Na referida instituição foram formados muitos surdos professores de surdos, dentre os quais Strobel (2009) aponta Ernest Huet, fundador, em 1857 e com apoio de Dom Pedro II, da primeira escola para surdos no Brasil, que atualmente se chama Instituto Nacional de Educação de Surdos, localizada no Rio de Janeiro. Tal instituição sofreu muitas mudanças na metodologia, inclusive por conta do método oralista que predominou por longo período. Nessa instituição houve uma mescla da Língua de Sinais Francesa com os sinais dos alunos surdos de diversas partes do Brasil, pois se tratava de um internato. Assim, surgiu o que atualmente se denomina Língua Brasileira de Sinais (Libras), conforme esclarece Strobel (2009).

Na era contemporânea houve um embate entre as abordagens educacionais para surdos: oralista, gestualista – atualmente chamada de bilinguismo – e mista – depois chamada de comunicação total. Nesse contexto, segundo Sacks (2010), em 1880 foi realizado um congresso internacional em Milão, na Itália, para decisão por votação, sobre qual o melhor método de educação para surdos. O autor diz que, com forte influência do oralista Graham Bell, cientista escocês e naturalizado americano, o evento foi organizado pelos defensores do oralismo. Assim, os próprios professores surdos foram proibidos de participar e de votar. O método oral foi o escolhido e, conseqüentemente, adotado pelas

escolas de surdos em diversos países, de modo que as línguas de sinais foram intensamente proibidas. Consoante a Sacks (2010), esse processo reduziu drasticamente a qualidade na educação de surdos e os prejudicou sobremaneira em diversos aspectos de formação.

O método oralista predominou por aproximadamente um século, até que os surdos se mobilizaram, especialmente pelas associações de surdos, em vista de defender a língua de sinais e o ensino através dela. O movimento ganhou força pelos estudos linguísticos de Willian Stokoe, que Sacks (2010) considera revolucionário e genial. Stokoe, professor e pesquisador americano, demonstrou por meio de publicação feita em 1960 – *Estrutura da Língua de Sinais* –, que a Língua de Sinais Americana, assim como todas as demais, possui os mesmos níveis linguísticos que definem as línguas orais, e, dessa forma, provou que as línguas de sinais são verdadeiramente Línguas. Pesquisas na mesma direção (KLIMA; BELLUGI, 1979; HUMPHRIES; PADDEN, 1992) deram prosseguimento após a iniciativa de Stokoe, inclusive no Brasil (FERREIRA, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Cabe mencionar sobre o que as pesquisas linguísticas esclarecem em relação à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Quadros e Karnopp (2004) ilustram que, assim como as demais línguas de sinais, a Libras não se refere a uma linguagem gestual simplificada como uma mímica ou uma pantomima, mas sim, a uma Língua completa, complexa e espontânea, constituída por sinais – expressões manuais e não-manuais – dentro de um espaço determinado e captada pela visão. Refere-se a uma Língua passível de comunicar qualquer assunto, seja qual for o nível de abstração ou de complexidade temática, segundo as autoras. As mesmas elucidam que não se trata de uma Língua universal, pois cada país tem a sua língua de sinais. Além disso, ocorrem na Libras os mesmos movimentos que em qualquer outra língua, seja oral ou sinalizada: a variação linguística, o neologismo, a diacronia, o empréstimo linguístico, entre outros. Não sendo universais, as línguas de sinais são independentes entre si – e das línguas orais – e cada qual possui a sua própria gramática. Dessa maneira, a Libras não é uma versão sinalizada da Língua Portuguesa.

Diante da política para a inclusão escolar os alunos surdos foram matriculados em instituições regulares ao invés de permanecerem em instituições especializadas como vinha acontecendo. Entretanto, mesmo com a inclusão educacional, esses alunos vêm enfrentando muitos obstáculos. Um deles refere-se às concepções de surdez, pois, conforme Gesser (2009) e Dorziat et al. (2011), muitos educadores ainda têm preconceitos contra as pessoas surdas ou a língua de sinais, e, portanto, não aceitam a inclusão.

A sociedade mantém os equívocos sobre os surdos e a língua de sinais a partir dos estigmas atribuídos historicamente. Nesse sentido, Sacks (2010) aponta que os surdos têm sido tratados, por muitos, como sujeitos sem língua e incapazes de aprender e de se desenvolver. O autor diz, também, que a língua de sinais tem sido entendida como incompleta e primitiva, como uma expressão mímica simplificada por gestos universais. Esses estereótipos promovem barreiras até mesmo para a política da educação inclusiva.

Referindo-se às pessoas com surdez, há na atualidade duas principais concepções que se divergem, uma pautada nas especificações médico-biológicas da surdez, e outra nos estudos em diversas disciplinas das ciências humanas.

Para a medicina, conforme as explicações de Gesser (2009), a surdez é definida pela deficiência do sentido da audição que pode ocorrer em qualquer momento da vida. É classificada em tipos de acordo com o local do comprometimento do ouvido – condutiva, neurosensorial e mista –, e em níveis em que a surdez é medida por decibéis – leve, moderada, severa e profunda. Tem suas causas em uma variedade de fatores biológicos ou ambientais, como a hereditariedade, doenças ou complicações congênitas, exposição a ruídos extremamente elevados, ototoxicidade, traumas, presbiacusia, entre outros.

Diante disso, Gesser (2009) diz que a área médica tem desenvolvido uma série de tecnologias em vista de diagnosticar a surdez e de possibilitar a audição aos pacientes surdos, desde aparelhos amplificadores de som a cirurgias de implantação de aparelhos auriculares. Porém, a autora afirma que há certa relatividade sobre esses procedimentos e tecnologias, pois o sucesso e a adaptação desses não têm sido unânimes entre muitos surdos por variadas razões, especialmente entre os surdos pré-linguísticos – aqueles que já nasceram surdos, ou que ficaram surdos antes da aquisição de linguagem.

Em contrapartida, Gesser (2009) mostra que grande parte das pessoas surdas tem se mobilizado por outra definição da surdez, aquela a partir das potencialidades preservadas e pautada no sentido da visão e na comunicação pela língua de sinais.

Os surdos – e os ouvintes – que se referem a essa concepção têm desenvolvido discussões e pesquisas (PERLIN, 1998; STROBEL, 2009; LOPES, 2011) com objetivos educacionais e políticos de reconhecimento e de valorização da pessoa surda e da língua de sinais. Assim, conforme explica Gesser (2009), são contrários a terminologias com as quais se pretendem fazer menção a eles, como “deficientes” e “mudos”, mas que, na verdade, retomam os preconceitos criados historicamente na sociedade na direção dos surdos. Desse modo, a sua luta pelo termo surdo se torna, portanto, uma luta política.

Em consonância com as explicações de Sacks (2010), compreende-se que muitos surdos, usuários de língua de sinais, não se veem infelizes ou com problemas por conta,

especificamente, da surdez. O que ocorre é que a sociedade tem promovido diversas barreiras a eles – e às pessoas com deficiência – por conta dos preconceitos e da padronização social. Contudo, existe atualmente no Brasil o estabelecimento de políticas públicas para a inclusão social dos surdos, dentre as quais se destacam a oficialização da Libras e a providência política para a escolarização dos surdos no ensino regular.

Em 2002, a Libras foi oficializada como Língua Nacional através da Lei nº 10.436, que, por sua vez, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Além de oficializar a Libras, o decreto estabeleceu uma série de providências como o direito ao uso e à difusão da Libras, o seu reconhecimento e valorização como Língua de instrução dos surdos, a escolarização destes na abordagem bilíngue, a implantação da disciplina de Libras nas licenciaturas, a criação de cursos superiores para formação de professores de Libras e de tradutores/intérpretes de Libras/LP, a implementação de serviços de acessibilidade aos surdos através da Libras e de tradutores/intérpretes, entre outras providências. (BRASIL, 2002; 2005).

Apesar das recentes conquistas, como a lei e o decreto acima mencionados, a inclusão escolar dos surdos no Brasil, ainda, tem um longo caminho a percorrer. Como já explicado, os padrões sociais justificam os estereótipos. Assim, a manifestação de preconceitos tem predominado, e junto a esses se agregam a ausência de acessibilidade – a barreira linguística – e a exclusão social.

A atitude de maior relevância para a inclusão dos alunos surdos, usuários de Libras, deve ser a de comprometimento, dedicação e responsabilidade de todos os envolvidos com a educação para com o processo de formação desses alunos. E isso não deve significar o atendimento diferenciado/individualizado, mas sim, o favorecimento de uma prática educativa em que todos, surdos e ouvintes, possam acessar, sem discriminação. Esse processo demanda em diversas outras ações as quais algumas serão destacadas a seguir.

Silva e Silva (2016) apontam importantes demandas que possibilitam a inclusão escolar dos alunos surdos, porém, também apresentam alguns dos enfrentamentos de sua implantação. De acordo com as autoras, a não aceitação da inclusão por parte de muitos educadores seria o principal obstáculo podendo ter diferentes motivações, como o preconceito, a prática pedagógica dinamizada pela lógica da sociedade administrada, a ausência de reflexão sobre as contradições sociais, entre outros.

Para possibilitar a acessibilidade e a inclusão de alunos surdos, usuários de Libras, as instituições de ensino devem assegurar um “trabalho pautado na Libras e nas implicações dela para a aprendizagem. [...] O problema central, sem dúvida, é a forma

como a língua de sinais é compreendida e aceita pelos projetos educacionais”. (SILVA; SILVA, 2016, p. 34, 35).

Outro elemento fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos consiste na pedagogia visual, descrita por Campello (2007), que se refere à exploração de uma didática com metodologia de acesso visual.

Contudo, há uma resistência pela permanência de uma prática pedagógica tradicional na maioria das ações docentes que se resumem em exposição oral, livros didáticos e exercícios repetitivos de fixação do conteúdo. Além disso, existe o constante argumento da falta de preparo para que os docentes possam realizar alteração na prática pedagógica em função da inclusão escolar dos alunos surdos: “a sensação dos professores [...] é de limitações na formação para o atendimento desse alunado frente à sua peculiaridade linguística”. (SILVA; SILVA, 2016, p. 37).

Não se pode negar que muitos professores não tiveram a disciplina de Libras na formação docente, pois, conforme já pontuado, tal disciplina foi inserida no currículo das licenciaturas a partir do Decreto nº 5.626/2005. Entretanto, há a necessidade de que os professores estejam em constante formação e reflexão sobre sua prática.

Silva e Silva (2016) destacam a relevância da presença de tradutores/intérpretes de Libras/LP na inclusão escolar dos alunos surdos. No entanto, esclarecem que não é somente a presença desses profissionais que garante a inclusão dos alunos surdos.

Estudos (QUADROS, 2006; LACERDA, 2006; VARGAS; GOBARA, 2015) mostram certo isolamento dos alunos surdos junto aos tradutores/intérpretes em sala de aula, pois, conforme os referidos estudos, muitos docentes têm atribuído a responsabilidade pelo processo de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos aos tradutores/intérpretes. Mostram, também, que, por vezes, há pouca ou nenhuma relação de trabalho entre educadores e tradutores/intérpretes, ausência de parceria entre os profissionais, e falta participação dos tradutores/intérpretes na elaboração da proposta escolar.

As explicações mais aprofundadas sobre os diversos elementos relacionados aos tradutores/intérpretes de Libras/LP estão no próximo subcapítulo.

2.2 O TRADUTOR/INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS/LP

A palavra traduzir tem origem no latim *transferendum*, e, de acordo com Houaiss e Villar (2009), significa transpor de uma língua para outra. Aquele que realiza a tradução – doravante tradução/interpretação, em que, conforme Pagura (2003), a tradução se refere

à transposição entre línguas na modalidade escrita, e a interpretação, na modalidade oral – é o profissional tradutor/intérprete de língua oral ou de língua de sinais.

O objetivo da discussão a seguir consiste na exposição de alguns aspectos dos tradutores/intérpretes como a formação e a atuação dessa categoria de profissionais, especialmente na escola.

2.2.1 Formação de Tradutores/Intérpretes

Diversas situações históricas e políticas em que se recorreram à atuação de tradutores/intérpretes deram alguma visibilidade a esses profissionais, segundo Pagura (2003). São alguns exemplos: as relações diplomáticas, as Cruzadas, as Grandes Navegações, as Grandes Guerras, as Conferências Internacionais, dentre outros.

Atualmente, esses profissionais têm sido requeridos em variadas situações e setores sociais que envolvem mais de uma língua, como em eventos acadêmico-científicos, no turismo, nas relações exteriores, na mídia, especialmente na jornalística e na cinematográfica, e outros. Vale lembrar que, na atualidade, há a formação e a formalização dessa categoria, fato esse que se difere dos tradutores/intérpretes pioneiros.

Quadros (2004) explica que as atividades dos tradutores/intérpretes de língua de sinais, nos diferentes países, foram realizadas inicialmente por voluntários que aprenderam as línguas de sinais em contato com os surdos. Eram religiosos, familiares, vizinhos ou amigos dos surdos que atuavam em diferentes contextos do cotidiano. Com o tempo, a atividade de tradução/interpretação em língua de sinais foi se tornando profissão, inclusive pelo reconhecimento legal das línguas de sinais por todo o mundo.

Eram ILS [intérpretes de língua de sinais] aqueles que tinham algum conhecimento de Libras e que se dispunham a acompanhar pessoas surdas às mais diversas atividades sociais: cultos e cerimônias religiosas, consultas médicas, jurídicas, odontológicas entre outras, busca por informações junto a órgãos públicos (escolas, prefeituras, cartórios entre outros), palestras, conferências e eventos de toda ordem de que a pessoa surda desejasse participar e de que precisasse de alguém para mediar sua relação com pessoas ouvintes que não conhecessem/dominassem a Libras. [...] Assim, essas pessoas que conhecem a Libras passam a atuar como ILS, mas sem preparo ou reflexão sobre como desenvolver essas práticas, quais as implicações de seu trabalho, etc. (LACERDA, 2015, p. 31).

Dessa maneira, houve a necessidade de reflexão sobre a prática profissional dos tradutores/intérpretes de Libras/LP. Quadros (2004) informa que, no Brasil, os primeiros eventos de relevância para a categoria aconteceram em 1988 e em 1992, ambos organizados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) e

intitulados de I e II Encontros Nacionais de Intérpretes de Língua de Sinais. Nesses eventos foram dados os primeiros encaminhamentos da profissão, tais como, o estabelecimento do primeiro Código de Ética do Tradutor/Intérprete de Libras/LP, e a promoção de meios para facilitar o intercâmbio entre os profissionais das diversas regiões do país.

As políticas públicas em favor da inclusão social dos surdos, usuários de Libras, e a oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, fizeram com que a necessidade desses profissionais aumentasse ainda mais. O seu reconhecimento legal como categoria profissional ficou estabelecido pela Lei nº 12.319/2010. (BRASIL, 2002; 2005; 2010).

Ademais, foram instaladas associações de tradutores/intérpretes de línguas de sinais para organização política e para discussões acerca da profissão. Cita-se a Associação Mundial dos Intérpretes de Línguas de Sinais (Wasli), a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils), a Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais de Mato Grosso do Sul (Apilms), entre outras.

Mas, para isso, houve a necessidade de uma formação específica para atuar na tradução/interpretação. Assim, Quadros (2004) diz que a formação de tradutores/intérpretes tem se consolidado em diferentes níveis acadêmicos, a depender na organização política local, e que a formação de tradutores/intérpretes de línguas de sinais tem destaque em quase todo o mundo.

No Brasil, conforme explica Quadros (2004), várias instituições têm implantado o curso de tradutores/intérpretes em nível técnico, principalmente os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) dos diferentes estados do Brasil. Contudo, existem outros tipos de formação no Brasil: o já referido curso técnico de Tradução/Interpretação em Libras/LP; a graduação em Letras/Libras Bacharelado; e a especialização em Tradução/Interpretação em Libras/LP, todos com práticas de interpretação e com apreciação final com banca avaliadora. Além desses, o Ministério da Educação, em parceria com a Universidade de Santa Catarina, promoveu, desde 2006, sete versões do Exame Nacional de Proficiência em Libras (ProLibras), que avaliaram e certificaram, em nível médio e superior, os profissionais que já atuavam como tradutores/intérpretes de Libras/LP, mas que não tinham a formação específica.

Além de discussões teórico-conceituais da área, nos cursos de formação de tradutores/intérpretes de Libras/LP são promovidas discussões relativas aos procedimentos práticos da profissão, os quais estão pontuados a seguir.

2.2.2 Atuação do Tradutor/Intérprete

Independente da modalidade linguística – oralizada, sinalizada, escrita –, o intuito dos tradutores/intérpretes, conforme Benjamin (1923/2010, p. 209) – embora o autor estivesse fazendo referência à tradução literária –, consiste em “expressar o mais íntimo relacionamento das línguas entre si [...]. Consiste no fato de que as línguas não são estranhas umas às outras, sendo *a priori* – e abstraindo de todas as ligações históricas – afins naquilo que querem dizer”.

Consoante a Benjamin (1923/2010), a íntima relação entre as línguas, no processo de tradução, não se refere às cargas semânticas de cada palavra da língua fonte, isoladamente, ou às articulações de uma palavra com a outra nas sentenças, mas sim, ao que se visa dizer. Para o autor, um processo de tradução literal, isto é, de palavra por palavra da língua fonte para a alvo, não anuncia a afinidade que existe entre as línguas, portanto, não possibilita a transposição do que se quer dizer. Tal afinidade não significa semelhanças entre as línguas fonte e alvo, pelo contrário, são bem distintas entre si enquanto forma, mas possuem relação íntima quanto ao que se comunica.

Para Benjamin (1923/2010), o que muda entre as línguas consiste na forma. Para ele, é justamente nisso que o tradutor precisa apreender, na transposição de uma forma para outra, de modo que, ambas dizem o mesmo – o visado –, mas com formas diferentes e específicas para cada língua – o modo de visar. Para o autor, a tradução como forma na língua alvo permite o entendimento do visado, sendo este o mesmo dado na outra forma, a da língua fonte. A tarefa de traduzir, portanto, “consiste em encontrar na língua para a qual se traduz a intenção a partir da qual o eco do original é nela despertado”. (Ibid., p. 217).

Nesse sentido, a tarefa do tradutor exige fidelidade, mas, com liberdade sem alterar o que se diz na língua fonte, já que apenas a fidelidade remete à literalidade. “A fidelidade na tradução de cada palavra isolada quase nunca é capaz de reproduzir plenamente o sentido que ela possui no original.” (BENJAMIN, 1923/2010, p. 221).

De maneira isolada, a palavra possui carga semântica que pode se diferir no processo discursivo, e as estruturas sintáticas de cada língua também se diferem umas das outras. Por isso, a extrema fidelidade – literalidade – tanto com relação à tradução/interpretação de cada palavra quanto com relação à estrutura sintática da língua fonte, não possibilitaria a transposição de sentido. Benjamin (1923/2010) cita como exemplo de literalidade, as traduções hölderlinianas de Sófocles, no século XIX, e reforça que a fidelidade à forma da língua fonte na tradução dificulta a transposição para a língua

alvo. Em contrapartida, isso não poderia significar a liberdade total na tarefa do tradutor a ponto de alterar/prejudicar o visado.

A tradução toca fugazmente, e apenas no ponto infinitamente pequeno do sentido do original, para perseguir, segundo a lei da fidelidade, sua própria via no interior da liberdade do movimento da língua. [...]. Na tradução, literalidade e liberdade devem obrigatoriamente unir-se, sem tensões, na forma da versão interlinear. (BENJAMIN, 1923/2010, p. 225; 229).

Assim, a liberdade, por sua vez, não poderia estar separada da fidelidade para que não perder na tradução, o visado – o que se quer dizer.

Benjamin (1923/2010), também mencionou a importância de se considerar alguns fatores na prática da tradução, como o conhecimento das formas (linguísticas) da língua fonte e da alvo e o momento histórico de uso de ambas.

Existe uma maturação póstuma mesmo das palavras que já se fixaram: o que à época do autor pode ter obedecido a uma tendência de sua linguagem poética, poderá mais tarde esgotar-se; tendências implícitas podem surgir como novas da forma criada [Geformten]. Aquilo que antes era novo, mais tarde poderá soar gasto; o que antes era de uso corrente pode vir a soar arcaico. [...] Assim como tom e significação das grandes obras poéticas se transformam completamente ao longo dos séculos, assim também a língua materna do tradutor se transforma. (BENJAMIN, 1923/2010, p. 211).

Autores mais recentes dos Estudos de Tradução, como Bassnett (2003) e Quadros (2004), concordam com Benjamin (1923/2010) sobre a tradução envolver o profundo conhecimento da língua fonte e da língua alvo, e, também, sobre a importância da observação da situação/momento histórico do original e do traduzido. Contudo, os autores se diferem ao explicarem vários outros aspectos, como os distintos processos de tradução/interpretação, as questões metodológicas da profissão, a transposição de sentido, entre outros, os quais são, também, considerados nesta dissertação.

Nesse contexto, Quadros (2004, p. 27) esclarece:

Ele [o tradutor/intérprete] processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos.

Esses processos, de acordo com a autora, acontecem em todos os tipos e modalidades da tradução/interpretação.

Quanto aos tipos de tradução/interpretação, Jakobson (1952/1995) descreve o processo intralingual, interlingual e intersemiótico:

Distinguimos três maneiras de interpretar um signo verbal: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não-verbais. Essas três espécies de tradução devem ser diferentemente classificadas: 1) A tradução intralingual ou *reformulação* (*rewor-ding*) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos na mesma língua. 2) A tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua. 3) A tradução inter-semiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. (JAKOBSON, 1952/1995, p. 64-65).

De acordo com as explicações de Jakobson (1952/1995), a tradução/interpretação intralingual refere ao interior de uma única e mesma língua, podendo ser compreendida como um processo parafrásico ou tautológico. Assim, pode ser utilizada a sinonímia para realizar esse tipo de tradução, contanto que seja feita a transposição real do sentido no outro modo de dizer o mesmo, por exemplo, o Hino Nacional Brasileiro interpretado/explicado. A tradução/interpretação interlingual consiste a um fato bilíngue, já que ocorre a tradução/interpretação entre duas línguas, por exemplo, a tradução/interpretação dos filmes estrangeiros e de conferências internacionais. A tradução/interpretação inter-semiótica atém-se ao processo de transposição de signos verbais para o sistema de signos não-verbais, ou entre dois sistemas não-verbais, como uma música representada pela dança, ou uma obra literária repassada para o cinema, por exemplo, a peça *Auto da Compadecida*, de Suassuna (1955), que é um clássico da literatura brasileira que foi reproduzida para o cinema, em 2000.

No que se refere às modalidades da tradução/interpretação, Quadros (2004, p. 11) explica que existem duas, a simultânea e a consecutiva:

Tradução/interpretação simultânea - É o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor/intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua (língua fonte), processá-la e passar para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação. Tradução/interpretação consecutiva - É o processo de tradução/interpretação de uma língua para outra que acontece de forma consecutiva, ou seja, o tradutor/intérprete ouve/vê o enunciado em uma língua (língua fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para a outra língua (língua alvo).

Entretanto, tais modalidades podem, ainda, ser reclassificadas apresentando subcategorias. Na simultânea, a *chuchotage* ou sussuro, em que a interpretação oral é realizada em voz baixa próxima do ouvido; a interpretação em cadeia ou *relay*, onde a interpretação oral ou sinalizada ocorre, concomitantemente, em várias línguas; e a *prima vita*, que consiste na tradução de um texto escrito imediata e diretamente para uma expressão oral ou sinalizada. Na consecutiva, a bilateral ou dialógica, em que o

profissional atua entre duas pessoas com línguas diferentes; e a monológica, em que o profissional toma nota do que está sendo proferido na língua fonte para, posteriormente, realizar a tradução/interpretação na língua alvo.

Pagura (2015) menciona que, processualmente, os tradutores/intérpretes simultâneos precisam desenvolver a habilidade de concentração naquilo que ouve para transpor a informação para a língua alvo, no mesmo instante. Porém, precisa tomar o cuidado para não se descuidar da próxima unidade de sentido que já estaria sendo enunciada pelo orador e que, também, precisa ser transposta no momento imediatamente seguinte. Por isso, o autor referido denomina de processo tríplice, ouvir/processar/expressar, sendo que as três etapas acontecem simultaneamente. Na interpretação consecutiva, para Pagura (2015), as duas primeiras etapas, ouvir e processar, ocorrem ao mesmo tempo, mas, a terceira, isto é, a reexpressão na língua alvo, ocorrerá posteriormente, o que se torna mais exigente o aspecto da memorização da informação.

Tanto na simultânea quanto na consecutiva, Pagura (2015) diz que o profissional terá que, constantemente, fazer análises do conteúdo da mensagem, de modo a inferir o seu sentido a partir dos elementos coesivos que o emissor se utiliza e da sequência lógica de sua expressão. Essas inferências devem permanecer retidas na mente até que chegue o momento de serem expressas na língua alvo respeitando as suas características linguísticas, isto é, até que a compreensão do sentido esteja completa para ser transposta.

Pagura (2015) elucida, ainda, que, por vezes, o sentido de um enunciado torna-se claro, somente, depois de muitas frases proferidas pelo emissor. Porém, o profissional não poderia esperar esse momento. Assim, diante de sua experiência e de estratégias de atuação, deve prosseguir com cautela, utilizando-se de uma “tradução linguística”, ou seja, com foco no léxico, até que a compreensão do sentido seja completamente alcançada.

Conforme as explicações de Pagura (2015), a concentração e a memorização são alguns dos processos mentais predominantes durante a atuação desse profissional, além do processo de transposição entre as duas línguas. Justamente por esse motivo, o autor indica a necessidade de se trabalhar sempre em dupla para possibilitar o revezamento de vinte em vinte minutos, já que o cansaço poderia prejudicar tanto o profissional quanto a sua atuação.

Nesse sentido, Gile (2009 apud PAGURA, 2015, p. 201) explica sobre o fenômeno da “Hipótese da Corda Bamba”, que fala da necessidade dos seguintes esforços

cognitivo-linguísticos: “ouvir e analisar segmentos de fala [...], guardá-los na memória de curto prazo [...] e, finalmente, reformular a mensagem na língua de chegada [...]”.

Pagura (2015) menciona sobre os tradutores/intérpretes atuarem sempre próximos de uma saturação cognitiva diante dos processamentos mentais imediatos que precisam depreender constantemente.

Muitos intérpretes relatam que falhas no processo interpretativo ocorreram porque um determinado discurso foi muito rápido ou muito denso (em termos informacionais). Em outras palavras, esses intérpretes não tiveram a capacidade cognitiva necessária para processar o discurso ou trechos dele com a velocidade requerida. Assim, ao se privilegiar, por exemplo, o esforço da escuta (L) ou da memória (M), o esforço da produção (P) apresentou erros ou omissões. (PAGURA, 2015, p. 201).

Uma das principais estudiosas da área da tradução, Lederer (1995), também faz explicações sobre esse processo cognitivo-linguístico, afirmando que o mesmo contém três elementos que se complementam: o contexto verbal, que se refere à fala pronunciada num fluxo contínuo com toda a estrutura de significantes da língua fonte, e que precisa ser assimilada pelo mediador; o contexto situacional, em que o profissional se envolve com o evento no qual está mediando, com intuito de possibilitar a significação na língua alvo; e o contexto cognitivo, que consiste na bagagem enciclopédica que o mediador já traz, como um saber latente diante das experiências e dos aprendizados anteriores que intervêm na compreensão dos enunciados mediados. Esses três elementos em associação, bagagem cognitiva, elementos verbais e situacionais, permitem que se estabeleça o sentido do que o emissor quer expressar.

Seleskovitch (1978), por sua vez, explica que o processo cognitivo-linguístico do ato da tradução/interpretação ocorre, inicialmente, pela percepção do enunciado carregado de significado, e pela apreensão da língua com processamento e compreensão da mensagem; em seguida, pelo abandono das palavras e para a retenção da representação mental da mensagem; e, por fim, para a produção do novo enunciado na língua alvo com a mensagem original completa e voltada para o destinatário.

Em outro estudo, Seleskovitch e Lederer (1995) explicam que ocorre o processo de desverbalização e reverbalização. Desverbalizar consiste em se distanciar da língua fonte nos seus significantes, mas, mantendo o sentido, isto é, o que se quis dizer; e reverbalizar consiste em produzir o enunciado na língua alvo, logo, com outros significantes, com intuito e repassar a mensagem (sentido).

Aqui pode se estabelecer uma comparação entre os conceitos de tradução como forma, para Benjamin (1923/2010), e como transposição de sentido, para Seleskovitch e Lederer (1995).

Conforme já explicado, Benjamin (1923/2010) faz referência à transposição da forma de uma língua para a forma de outra língua, sem que se perca o visado – o que se quer dizer. Pois, para ele, o mesmo pode ser dito em diferentes línguas (formas) por estas apresentarem relações íntimas no que se pretendem dizer, ou seja, as línguas são diferentes na forma, mas iguais no que querem dizer.

Seleskovitch e Lederer (1995) fazem referência ao sentido. Pois a desverbalização e reverbalização concernem à transposição de uma língua para outra com foco no sentido, na mensagem, mas, abandonando os significantes da língua fonte e refazendo o enunciado com os significantes da língua alvo.

No caso da tradução/interpretação em língua de sinais, por ser visual, o profissional deve dispor de habilidades que envolvam a forma e o sentido, de maneira em que ambas sejam indivisíveis. Isso remete, inevitavelmente, ao envolvimento pragmático e proficiente com as línguas fonte e alvo.

Para ser intérprete é necessário amplo domínio de pelo menos duas línguas: a língua de origem e a língua alvo – Libras e Português –, mas esse domínio não se refere apenas à fluência, refere-se fortemente a um conhecimento da polissemia da língua, da diversidade de sentidos e possibilidades, de temáticas e aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas, já que a tarefa de interpretar implica não apenas verter palavras/signos de uma língua para outra, mas verter sentidos/significados estruturados linguisticamente na língua alvo. (LACERDA, 2015, p. 31).

Contudo, Lacerda (2015) afirma ser muito comum que esses profissionais não tenham acesso prévio ao material a ser traduzido/interpretado, o que torna o trabalho mais difícil e oneroso mentalmente. Pois, a construção de sentido na estrutura da língua alvo de maneira imediata e de acordo com a exposição do orador, demanda em esforços e processos mentais complexos, conforme já explicado. Não conceder o material previamente para os tradutores/intérpretes de língua de sinais pode se configurar em desvalorização desses profissionais e dos surdos que necessitam de seus serviços.

A esse respeito, Pagura (2015) informa que os tradutores/intérpretes devem ser capazes de atuar em qualquer contexto das diferentes áreas do conhecimento humano, mesmo não sendo especialista nessa ou naquela área, como seriam os interlocutores. Entretanto, isso não significa que os profissionais, em questão, não tenham o direito de receber, previamente, o material a ser traduzido/interpretado, para que possam analisar antecipadamente sobre a transposição coerente entre as línguas.

Não é possível que o tradutor ou intérprete domine a área médica, por exemplo, como se fosse médico. No entanto, os congressos médicos oferecem regularmente interpretação simultânea realizada por intérpretes e não por médicos. O mesmo se aplica a outras áreas de

conhecimento como engenharia, economia, marketing etc. O resultado seria, no mínimo, catastrófico caso se colocasse uma dupla de médicos na cabine para interpretar simultaneamente as palestras dos colegas, só por terem eles domínio do assunto, sem que tenham sido treinados como intérpretes, o que, na realidade, dificilmente ocorre – considerando-se que a medicina tem muito maior prestígio social como profissão e, por conseguinte, muito melhor compensação financeira. São também razoavelmente comuns os casos de livros ou artigos traduzidos por especialistas de uma determinada área de conhecimento, mas sem domínio dos princípios básicos do processo de tradução. Na maioria dos casos, os resultados são bastante criticados, já que, algumas vezes, sua leitura é razoavelmente difícil. De modo semelhante, o tradutor ou intérprete que não tenha adquirido o devido conhecimento do assunto causará resultados no mínimo risíveis e, na maioria das vezes, catastróficos. Tanto o tradutor quanto o intérprete devem manter-se atualizados no desenvolvimento constante das áreas de conhecimento com as quais trabalham e consultar especialistas da área, quando necessário. (PAGURA, 2015, p. 185).

Assim, buscar apoio e conhecimento constantemente também faz parte do trabalho dos tradutores/intérpretes. Sem dúvida que esse processo exige acesso ao material a ser mediado com antecedência viável para que os profissionais possam realizar pesquisas lexicais, conceituais e conteudinais, com o objetivo de conferir mais leveza e maior qualidade na sua atuação.

O emissor, por sua vez, sabendo que terá a companhia de um profissional da tradução/interpretação, também terá que colaborar não apenas no aspecto do repasse do material. Consoante a Pagura (2015), o emissor terá que oferecer disponibilidade para possíveis esclarecimentos de dúvidas, e na própria exposição das ideias – oral ou em sinais – para que seja bem compreendido.

O mesmo autor afirma, ainda, que não se pode deixar de lado o público para quem prestará serviço, seja sobre a questão da faixa etária, da linguagem utilizada, ou do grau de conhecimento. Enfim, deve-se considerar todas as características que podem exigir esse ou aquele procedimento ou metodologia na qual um profissional da tradução/interpretação terá que se atentar para conduzir a mediação comunicativa.

No que se refere aos procedimentos e metodologias da tradução/interpretação, especificamente, em Libras/LP, Quadros (2004) fala da importância dos preceitos éticos como a confiabilidade, a discrição, o distanciamento profissional, a fidedignidade, a imparcialidade e a impessoalidade no ato de tradução/interpretação. Além desses, os profissionais precisam ter indumentária apropriada para atuar, sendo essa com cores neutras e sem adereços. Precisam se posicionar em local de destaque, com possibilidade para movimentação, com boa iluminação, ter excelente acesso audível e visual para o que precisam traduzir/interpretar, e ter boa dicção para a tradução/interpretação da Libras para a Língua Portuguesa na modalidade oral. Ressalta-se que, no caso de um

surdocego ou de uma pessoa com surdez e baixa visão, os profissionais se posicionam logo à frente do mesmo para que seja possível a realização da Libras tátil ou da Libras em campo visual reduzido, ou outra forma de comunicação.

Ademais, além da postura profissional e ética, da proficiência e fluência em ambas as línguas de tradução/interpretação, da habilidade linguística e mental para a transposição de uma língua para outra, da competência metodológica para tal, entre outros elementos, há várias técnicas específicas – modulação, melhorias, equivalência, decalque, explicação, omissão, adequação ao público, autocrítica, e outras [ver Santiago (2012)] – que os tradutores/intérpretes precisam dominar, a depender do campo de atuação. Tais técnicas são necessárias para que os profissionais saibam tomar decisões e busquem soluções diante das diversas situações que podem surgir durante a atuação, e para que se possam alcançar maior refinamento na prática da profissão.

O fato é que a profissão do tradutor/intérprete de língua de sinais vem se consolidando através da necessidade dos surdos no que diz respeito à acessibilidade comunicativa. Dessa forma, a categoria vem sendo requisitada nos mais variados campos de atuação: instituições de ensino, mídia televisiva, hospitais, hotéis, comércio, tribunal, eventos científicos ou culturais, e muitas outras localidades e situações.

O campo de atuação que tem agregado mais tradutores/intérpretes tem sido o educacional. Esse campo refere a qualquer nível de ensino e/ou área do conhecimento. Vale destacar que os tradutores/intérpretes da educação básica do estado de Mato Grosso do Sul, local onde este estudo foi realizado, constituem, ainda, uma categoria sem efetivação funcional e sem cargo específico na hierarquia de profissionais da educação, pois são contratados, semestralmente, como professores tanto na rede estadual quanto nos municípios desse estado. As universidades públicas, por sua vez, têm lançado editais de processos seletivos com intuito de efetivar esse profissional, e as universidades particulares têm realizado contratação de tradutores/intérpretes pela Consolidação das Leis do Trabalho.

Consoante a Lacerda (2015), um tradutor/intérprete educacional deve atuar de maneira diferenciada dos outros campos de atuação. A autora menciona que um tradutor/intérprete educacional não tem como função apenas traduzir/interpretar, e não pode ser compreendido ou atuar como um técnico facilitador da comunicação. Além de atuar na mediação comunicativa entre os alunos surdos, usuários de língua de sinais, e os demais presentes no ambiente escolar que desconhecem a língua de sinais, deve, também, participar da proposta pedagógica da escola e de seus objetivos formativos, e estar envolvido com o processo educativo dos alunos surdos.

Isso não pode significar ocupar o lugar de um professor ou ser o único responsável pelo ensino e a aprendizagem dos alunos surdos, até porque os tradutores/intérpretes não têm formação em todas as áreas do conhecimento para o ensino. Quadros (2004) diz que o papel de um tradutor/intérprete vem sendo confundido com o de um “professor especial”, de modo que muitos regentes tendem a delegar a responsabilidade do processo educativo dos alunos surdos exclusivamente aos tradutores/intérpretes. As razões disso podem ser, falta de compromisso formador da parte de alguns professores, ausência de compreensão da função dos tradutores/intérpretes, lacunas na formação docente ou ausência de reflexão e de discussão acerca da inclusão escolar dos surdos, usuários de Libras, entre outros.

Na visão de Lacerda (2015, p. 34-35), “o professor é responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos”. Todavia, os tradutores/intérpretes podem colaborar com os professores sugerindo atividades, concedendo informações e observações sobre os surdos e a surdez, enfim, trabalhando em conjunto aos regentes com vistas a favorecer a inclusão e a formação escolar dos alunos surdos.

As opiniões do IE são tão importantes quanto às de qualquer outro profissional que atua no espaço escolar, pois ele conhece bastante a criança surda, a língua de sinais e pode colaborar para a construção de uma prática pedagógica [...] adequada ao aluno surdo [...]. (LACERDA, 2015, p. 35).

Assim, ambos, professores e tradutores/intérpretes, precisam trabalhar de forma colaborativa e em parceria para melhor estruturar o ensino e proporcionar a aprendizagem aos alunos surdos. Ao elaborar o planejamento de ensino, as contribuições e sugestões dos tradutores/intérpretes devem ser consideradas pelos docentes, e, ainda, os tradutores/intérpretes devem ter o direito de receber, previamente, o material dos professores em relação aos conteúdos e às aulas.

Tais medidas são essenciais para favorecer a inclusão educacional dos surdos usuários de Libras. Contudo, Quadros (2004) e Lacerda (2015) apontam que, muitas vezes, os alunos surdos, juntamente aos tradutores/intérpretes, têm sido deixados isolados na sala de aula.

A presença de um ILS [intérprete de língua de sinais] não garante que questões metodológicas sejam consideradas e também não existe garantia de que o espaço socioeducacional em um sentido mais geral seja adequado, pois a criança surda poderá permanecer às margens da vida escolar, usando uma língua restrita a sua relação com o IE [intérprete educacional]. Afirma-se também que é importante que este intérprete tenha preparo para atuar no espaço educacional também

como educador, atento às dificuldades, mediando e favorecendo a construção dos conhecimentos. (LACERDA, 2015, p. 34).

Outro aspecto abordado por Quadros (2004) e corroborado por Lacerda (2015), diz respeito à atuação desses profissionais nos diferentes níveis de ensino que demandam em elementos bastante distintos. Para ambas as autoras, os profissionais da educação infantil devem ter mais vínculo com a criança. Os que atuam com adolescentes e adultos precisam se preocupar mais com os conhecimentos específicos a serem traduzidos/interpretados nos diferentes níveis de ensino em suas exigências.

Independente do nível de ensino, os tradutores/intérpretes educacionais precisam se pautar em saberes e práticas pertinentes à atuação em sala de aula.

Albres (2015, p. 94-95) pontua alguns desses saberes:

- Saber linguístico, consiste não apenas da proficiência nas duas línguas (Libras/Português), mas de um saber específico sobre o processo de interpretação, usando de estratégias para este fim; - Saber discursivo, consiste do domínio dos modos de enunciar dos diferentes interlocutores a depender do papel que desenvolvem em espaço de sala de aula, em atividade de ensino-aprendizagem. Além do saber da esfera interativa e sala de aula, precisam saber, por exemplo, como traduzir orientações e explicações em Libras; - Saber disciplinar (conhecimento do componente curricular do nível de ensino a ser interpretado), consiste do conhecimento terminológico-conceitual das áreas do conhecimento a interpretar; - Saber pedagógico, consiste do conhecimento das necessidades educativas dos alunos surdos [...].

A mesma autora elucida sobre as práticas dos tradutores/intérpretes de Libras/LP no campo educacional:

- Administram o tempo/discurso no papel do intérprete, como interlocutor (recebem a informação) e com locutor (anunciam em outra língua); - Reportam ao professor a condição de participação do aluno surdo nas atividades desenvolvidas em sala de aula; - Incentivam o aluno surdo a participar das aulas expondo suas dúvidas e opinião; - Explicam ao aluno surdo normas interativas, os papéis de diferentes agentes em atividade educacional; - Complementam informações, orientam os alunos surdos com relação às atividades em classe e extraclasse; - Procuram trabalhar colaborativamente com os professores. Quando do trabalho colaborativo entre professor regente e intérprete educacional é possível assegurar que questões linguísticas e metodológicas sejam consideradas no planejamento e aplicação, garantindo que, de certa forma sejam pensados no interior da escola uma pedagogia visual que contribua para a construção de conceitos pelo aluno surdo. (ALBRES, 2015, p. 95).

Diante dos saberes e práticas pontuados, verifica-se a importância desses profissionais para a inclusão educacional dos surdos usuários de língua de sinais.

Na visão de Lacerda (2015, p. 35):

O IE [intérprete educacional] tem uma tarefa importante no espaço escolar, seu papel e modos de atuação merecem ser mais bem

compreendidos e refletidos. A inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente. É fundamental que o IE esteja inserido na equipe educacional.

Entretanto, de acordo com Quadros (2004), existem vários problemas que vêm acontecendo depois do estabelecimento da denominada inclusão dos alunos surdos e, portanto, com a presença dos tradutores/intérpretes em sala de aula. Neste sentido, no próximo capítulo estão expostas algumas pesquisas sobre a inclusão escolar dos alunos surdos e a presença dos tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP, e sobre a inclusão escolar em linhas gerais.

3 A INCLUSÃO ESCOLAR E O TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS/LP: PESQUISAS

São incipientes as pesquisas sobre tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP, e as existentes, como Quadros (2004) e Lacerda (2010; 2015), se referem, costumeiramente, aos aspectos de tradução e de interpretação, de ética, de formação, entre outros objetivos.

A pesquisa feita por Guarinello et al. (2008), mesmo tendo sido realizada em um nível educacional diferente desta, traz resultados convergentes com os objetivos desta dissertação. Os referidos pesquisadores realizaram um estudo por nome de *O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba*, tendo como base teórica os Estudos Surdos (ROSA, 2003; QUADROS, 2004; LACERDA; GÓES, 2002; LACERDA, 2006). O objetivo foi discutir e explicitar questões relativas ao trabalho dos tradutores/intérpretes de Libras/LP em universidades da cidade de Curitiba/PR. Metodologicamente foram aplicados dois questionários com questões abertas e fechadas para dois grupos, o dos tradutores/intérpretes atuantes em universidades de Curitiba/PR, e o dos surdos universitários que tinham tradutores/intérpretes em sala de aula.

Como resultado os pesquisadores trouxeram várias observações, a principal delas foi a importância da presença de um tradutor/intérprete para o processo de aprendizagem dos alunos surdos. Todavia, verificaram vários problemas e inadequações em relação à inclusão, tais como: a qualidade na formação dos tradutores/intérpretes; a falta do conhecimento prévio e aprofundado dos conteúdos e das disciplinas do curso no qual atua; a quantidade de disciplinas a serem traduzidas/interpretadas; as dificuldades para relacionar as duas Línguas – Libras e Português –; e os problemas na relação entre os professores e os tradutores/intérpretes. Destacando o comportamento dos professores em relação aos tradutores/intérpretes, os pesquisadores questionaram os alunos surdos a esse respeito. Três deles afirmaram que os professores conversam, ocasionalmente, com os tradutores/intérpretes sobre as disciplinas; um disse que os professores agem com indiferença em relação à presença dos tradutores/intérpretes em sua aula; um indicou outro tipo de comportamento dos professores, mas não quis expressar qual; e o último não quis se pronunciar. A pesquisa deixou claro que há pouca interação entre professores e tradutores/intérpretes, e muito pouca troca de conhecimentos entre esses profissionais.

Conforme as discussões da pesquisa mencionada, existem problemas e inconformidades em relação à inclusão dos alunos com surdez, usuários de Libras, e,

portanto, com a necessidade da presença de tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP.

Na política nacional atual, os alunos surdos, de maneira geral, são obrigados a estudar em escolas monolíngues, sem a presença de intérpretes e sem levar em consideração as diferenças linguísticas do surdo. A partir dessas considerações, vemos que, no cenário da educação dos surdos brasileiros, essas questões apenas refletem o descaso das autoridades com relação à educação dessa população, assim como evidenciam as dificuldades linguísticas e sociais relativas à surdez. Esse trabalho apresenta-se, nessa direção, como o início de uma reflexão sobre o contexto do intérprete universitário, porém, muito ainda precisa ser entendido para que mudanças mais efetivas possam ser realizadas. (GUARINELLO et al., 2008, p. 74).

Tais problemas e inconformidades não ocorrem apenas do ensino superior. De acordo com outras pesquisas (SILVA; MACEDO JÚNIOR; LIMA, 2009; ZAMPIERE, 2006; TUXI, 2009), também a educação básica apresenta “dificuldades” de compreensão do que seja, de fato, a inclusão dos alunos surdos, das adequações necessárias para isso, e dos aspectos relacionados à importante presença dos tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP, bem como da necessidade das trocas de informações entre os profissionais e do entendimento de sua real função.

Dorziat e Araújo (2012) realizaram uma pesquisa intitulada *O intérprete de Língua de Sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado*, com base teórica nos Estudos Surdos (QUADRO, 2003; LACERDA, 2010; 2015). Apontaram como objetivo a busca da problematização do papel dos tradutores/intérpretes de Libras/LP no meio educacional, com estudantes surdos em situação de inclusão, ao analisar a atuação desse profissional. A pesquisa foi realizada em cinco escolas estaduais com a presença de surdos e de tradutores/intérpretes, duas nos anos finais do ensino fundamental e três no ensino médio. Para isso, foram realizadas entrevistas com treze tradutores/intérpretes dessas escolas e observações de suas atuações por um tempo total de três meses.

Os resultados mostraram que há, ainda, uma falta de entendimento do papel desse profissional na escola, inclusive imputando a ele a responsabilidade pelo processo pedagógico com os surdos. Assim sendo, reforça-se “a condição de passividade dos surdos ante uma matriz curricular construída para os padrões ouvintes”. (DORZIAT; ARAÚJO, 2012, p. 391). Ademais, as autoras também observaram que inexistem um trabalho compartilhado entre professores e tradutores/intérpretes e que inexistem um planejamento prévio e de forma conjunta entre os profissionais envolvidos no processo de ensino e no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Com isso, a responsabilização desses processos, dos sucessos e dos fracassos dos alunos surdos, fica a cargo exclusivamente dos tradutores/intérpretes, o que representa uma

simplificação de toda a questão e eximindo dos demais profissionais educadores a preocupação e necessária dedicação na educação dos alunos surdos.

Pareceu-nos que, pelo fato de o processo ensino e aprendizagem ser pouco relevante quando se tratava dos surdos, os professores delegavam aos intérpretes muitas das funções docentes. Nesse sentido, o trabalho do TILS [tradutores/intérpretes de língua de sinais] era superficializado, tanto no que deveria ser a sua atribuição, não só com uma presença mais constante em sala de aula, mas no aprofundamento de aspectos educacionais dessa tarefa; como atuando em outras atividades de responsabilidade dos professores, como aplicando avaliações e corrigindo atividades. (DORZIAT; ARAÚJO, 2012, p. 407-408).

Assim, explicam que essa recorrente falta de compreensão de papéis pedagógicos entre os profissionais referidos são consequência de implantação de “políticas que foram construídas a partir de ideias simplistas e ilusórias de inclusão, formações inadequadas e contextos escolares que se mantêm excludentes”. (DORZIAT; ARAÚJO, 2012, p. 408). As autoras declaram, ainda, que há a necessidade de inserção de políticas inclusivas num âmbito maior envolvendo todos os profissionais da escola.

A pesquisa intitulada *O Tradutor/Intérprete de Libras em Contextos de Inclusão Escolar: perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul*, realizada por Suzana (2014), teve como objetivo analisar questões relativas à escolarização de alunos surdos e aos apoios especializados e, especificamente, investigou a questão do espaço pedagógico ocupado pelos tradutores/intérpretes de Libras/LP nos contextos escolares de inclusão de alunos surdos. A base teórica desse estudo foram Vygotsky (1933/1991; 1934/2005) e Bateson (1972/1989; 1979/1986). Foram analisados dispositivos legais e específicos sobre a educação de surdos e sobre a atuação dos tradutores/intérpretes educacionais. Além da busca documental, Suzana (2014) realizou uma pesquisa de campo no contexto educacional municipal da cidade de Campo Bom/RS, através de entrevistas com quatro tradutores/intérpretes e gestores.

Como resultado, a pesquisadora concluiu que a atuação dos tradutores/intérpretes não se resume em traduzir/interpretar, mas sim, que esses profissionais fazem parte do contexto educacional e pedagógico e que, por isso, têm grande importância. Entretanto, esses profissionais não têm usufruído de boas condições para exercer sua função e nem a valorização devida, segundo a autora. Aliás, sua função também tem sido confundida e/ou incompreendida. Ademais, Suzana (2014) aponta a necessidade de interação e de parceria entre tradutores/intérpretes e docentes, que tem se mostrado pouco evidente, segundo ela. Em algumas respostas dos entrevistados, estes mencionaram que os professores tendem a responsabilizar unicamente os tradutores/intérpretes pelo processo de ensino e o de aprendizagem do aluno surdo.

Santos e Lacerda (2015), realizaram a pesquisa nomeada de *Atuação do Intérprete Educacional: parceria com professores e autoria*. Pautando-se nos pressupostos de Bakhtin (1929/2009; 1979/2010), o objetivo do estudo situou-se na análise e discussão do fazer dos tradutores/intérpretes educacionais e na relação desses profissionais com os professores, tendo como foco a influência dessa relação na prática dos tradutores/intérpretes e na possibilidade de criação de autoria discursiva desses profissionais. Os dados coletados para o estudo foram a partir de vídeo-gravação, com posterior transcrição, de uma aula de História com a presença de alunos surdos e de um tradutor/intérprete, no sexto ano do ensino fundamental.

Como resultados, as autoras observaram que parte da atuação do tradutor/intérprete tem influência das práticas pedagógicas do professor, “mais que influenciada, é impregnada”. (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 527). As suas opções linguísticas e semióticas são diretamente influenciadas pela didática do professor, de acordo com as autoras.

Constatamos que o fazer do IE [intérprete educacional] não se restringe à interpretação de enunciados, sua prática cotidiana vai além desse aspecto; o IE é coautor dos discursos proferidos pelo professor em sala de aula. Partimos do pressuposto que o contexto da sala de aula é tão complexo que os dizeres do professor seriam ‘intraduzíveis’, não pela questão linguística ou pela forma de apresentação dos mesmos, mas pelos muitos elementos presentes nessa conjuntura. O intérprete realiza a apreensão do enunciado, destrincha-o em conceitos, apropriando-se de seus sentidos e detalhes mais profundos, reorganiza-o mentalmente, traz a língua de chegada para dialogar com todos esses aspectos e, só então, enuncia novamente. Havendo criação do IE, em todos os momentos, pode-se afirmar que ele também é autor dos discursos que circulam em sala de aula. (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 527).

Dessa forma, as mesmas autoras falaram da importância do compromisso do professor com os alunos surdos. Preparar a aula que seja acessível e compreensível a todos, surdos e ouvintes, poderia favorecer a aprendizagem, também, dos alunos surdos. Viabilizar o planejamento de ensino com antecedência ao tradutor/intérprete possibilitaria que esse profissional se preparasse, também, com antecedência.

O estudo denominado *O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso*, de autoria de Silva e Oliveira (2016), objetivou, como o próprio título informa, realizar uma análise do trabalho de um tradutor/intérprete de Libras/LP, em uma sala de aula do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Vitória/ES. Tomaram como base teórica os autores dos Estudos Surdos, especialmente, Lacerda e Góes (2000; 2002), Quadros (2004) e Albres (2015). Metodologicamente, o estudo foi realizado a partir de observações da atuação do tradutor/intérprete nas aulas.

Os resultados obtidos pelas autoras nesse estudo referiram-se ao entrelaçamento da atuação do tradutor/intérprete com o processo de ensino e o de aprendizagem, o que evoca a necessidade de mais discussões acerca dessa atuação. Outro ponto destacado pelo estudo foi quanto à formação desse profissional contemplando a abordagem linguística e a fluência na língua de sinais e, também, questões pedagógicas importantes para a apropriação de conhecimentos por parte dos alunos surdos. Outro destaque dado pelas pesquisadoras diz respeito à necessidade de o professor ter o conhecimento da Libras para, também, interagir com os surdos. E, por último, e não menos importante, as autoras destacaram que não são oferecidas condições básicas de trabalho no ambiente educacional. Embora o tradutor/intérprete não seja o professor, sua atuação deve estar inteiramente envolvida com o processo educativo e “seu trabalho deve ser traçado colaborativamente com o professor regente”. (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 695).

Outra pesquisa, intitulada *Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de Física: uma perspectiva Vygotskyana*, de autoria de Vargas e Gobara (2014), teve como objetivo realizar uma análise das interações entre os alunos com surdez, os professores e os tradutores/intérpretes em sala de aula, e, também, analisar o papel desses profissionais no processo de inclusão dos alunos surdos. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa realizada em dez escolas públicas de ensino médio de Campo Grande/MS, com vinte e quatro alunos surdos, em situação de inclusão, como total entre todas as escolas. Foi realizada uma análise das interações que acontecem com os alunos surdos em sala, nas aulas de Física, e, ainda, uma investigação das interações entre os profissionais envolvidos.

Como resultado as autoras evidenciaram que apenas os tradutores/intérpretes interagem com os alunos surdos em situação denominada de inclusão, e que esses profissionais têm colaborado pouco para que os alunos surdos interajam com pessoas que não dominam a Libras. Observaram que os professores tendem a transferir aos tradutores/intérpretes a responsabilidade pelo processo de ensino e o de aprendizagem desses alunos e que não se interessam e/ou não se preocupam com os alunos surdos. E, ainda, verificaram que os professores e os tradutores/intérpretes se mantêm distantes.

[...] enquanto houver uma distância entre o intérprete e o professor, e entre o professor e os alunos, as interações destes com o professor e colegas ficam prejudicadas, afetando, principalmente, o desempenho escolar desses alunos, além de limitar o convívio social, conseqüentemente o desenvolvimento sociocognitivo, elementos fundamentais para a ocorrência da inclusão desses alunos. (VARGAS; GOBARA, 2015, p. 458).

As conclusões dessa pesquisa mostraram uma ineficácia na forma como a denominada inclusão educacional dos surdos vem sendo implementada em Campo Grande/MS. Essa ineficácia tem promovido outra exclusão. Pois, apesar de estarem fisicamente na escola, os alunos surdos, ainda, interagem muito pouco com os ouvintes permanecendo isolados em sala de aula. Ou seja, permanecem excluídos mesmo dentro do processo denominado de inclusão, conforme promulga a legislação vigente.

A partir deste momento textual são apresentadas pesquisas sobre a inclusão educacional, de modo geral.

Assim, cabe destacar a pesquisa realizada por Pedrossian e Meneses (2016), *Educação Inclusiva: a exclusão dos “incluídos” em Campo Grande*, fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade e com o objetivo de verificar se há relação entre educação inclusiva e preconceito, sob as formas de segregação e marginalização, no ambiente escolar. Para isso, foram investigadas quatro escolas de ensino fundamental, duas particulares e duas públicas, especificamente com quatro gestores, quatro professores de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências, um total de cento e vinte alunos, sendo que quatro deles eram considerados em situação de inclusão. Para a coleta de informações foram realizados questionários com os gestores, entrevistas com os professores e escalas psicométricas com os alunos.

Os resultados da pesquisa de Pedrossian e Meneses (2016) apontaram que, mediante a política inclusiva, as escolas têm aceitado atender aos alunos considerados em situação de inclusão, mas com exceção, pois, de uma das escolas declarou a não aceitação de alunos em situação de liberdade assistida. Entretanto, apesar da declarada aceitação, no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem e em outras questões previstas na política inclusiva, não se verificaram, em grande parte, o preparo necessário para esse atendimento.

De acordo com Pedrossian e Meneses (2016, p. 150, 151):

Em outros termos, evidenciamos que as escolas, em geral, demonstraram interesse em afiançar espaços para os alunos considerados em situação de inclusão, porém há muitas questões a serem repensadas e valores éticos a serem mudados. [...] Sem dúvida, nas escolas investigadas configura-se, predominantemente, o processo de integração.

Nesse sentido, as autoras não detectaram em uma das escolas, por exemplo, sequer alterações físico-arquitetônicas, e, ainda, essa escola não dispunha de sala de apoio. Em outra escola, observaram-se adaptações físico-arquitetônicas e o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, embora os professores tenham afirmado que não tinham preparo para atuarem na denominada educação

inclusiva. Aliás, segundo as pesquisadoras, o relato de despreparo foi quase que unânime entre os professores entrevistados, pois, no geral, estes relataram muitas dificuldades, e, especialmente, quanto fosse maior o comprometimento do aluno “incluído”. Em contrapartida, dois aspectos observados em todas as escolas com a presença de alunos considerados em situação de inclusão, segundo as pesquisadoras, referiram-se ao currículo diversificado e à avaliação adaptada em termos das especificidades, embora essas adequações tendem ao ajustamento à sociedade administrada, conforme esclarecem Pedrossian e Meneses (2016, p. 150):

Há que se lembrar que a política educacional do nosso sistema de ensino condiz com a lógica e com os valores da ideologia predominante na sociedade. Toda a questão do ensino está consolidada, principalmente, ao peso da equivalência, da necessidade de normalização referendada pela normatização e pelo imperativo da funcionalidade. Quando tudo precisa ser metrificado, comparado, escalonado, imposto, sobra pouco espaço para o pensamento resistir a essas conformações. Em termos do pensamento sócrático, não bastava desejar e fazer as coisas corretamente, mas refletir sobre elas. As diferenças entre as pessoas causam estranhamento, de modo que não por acaso predominou a disposição de as professoras tratarem o aluno com deficiência, principalmente a intelectual, dentro dos padrões estabelecidos de normalidade, sem o respeito às diferenças de cada estudante. Com isso, não podemos deixar de fazer crítica à dominação social que afeta sobremaneira nosso processo formativo à medida que esse não é acompanhado de críticas às contradições existentes na sociedade. Assim, os valores institucionalizados acabam por predominar nos saberes estabelecidos por intermédio de meios moduladores de um pensamento harmonioso e controlado por regras, a ponto de as professoras estabelecerem a homogeneização em suas atividades como algo que deveria ocorrer no processo de aprendizagem do conjunto dos alunos.

As autoras concluíram que, apesar de haver a política inclusiva, as velhas práticas pedagógicas ainda estão em voga, inclusive com atitudes conformistas e preconceituosas manifestadas pelas ações de discriminação. Conforme Pedrossian e Meneses (2016), suas conclusões não se tratam de crítica à educação inclusiva. Trata-se de apontamentos do quanto há a necessidade de discussões e de debates acerca desse assunto, com intuito de, não somente desvelar o que tem acontecido realmente nas escolas, mas, principalmente, contribuir com a “promoção de uma educação justa, democrática, política e de qualidade”. (Ibid., p. 151).

Crochík et al. (2011), também realizaram uma pesquisa fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade acerca da denominada educação inclusiva, *Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva*. O objetivo foi comparar professores de escolas públicas e particulares, com ou sem experiência com a denominada inclusão escolar, em relação à sua posição diante dessa modalidade educacional, sua atitude acerca dos

benefícios e dos prejuízos para os alunos considerados em situação de inclusão, e, ainda, sua atitude sobre as condições necessárias para a implementação da educação inclusiva. Metodologicamente, segundo relato dos pesquisadores, foram entrevistados, com roteiro semiestruturado, quatorze professores de ensino fundamental de diferentes escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo. Sendo que, quatro que atuavam em escolas particulares tiveram a experiência com a educação inclusiva, outros três de escolas particulares não tiveram a referida experiência, quatro de escolas públicas tiveram a experiência, e outros três de escolas públicas não tiveram a experiência.

Os resultados da referida pesquisa revelaram contradições na denominada inclusão. Isto é, os professores entrevistados relataram, na grande maioria, serem favoráveis à educação inclusiva, entretanto, reclamaram sobre a necessidade de uma formação especializada como se os alunos em situação de inclusão fossem substancialmente diferentes dos já incluídos. As diferenças sobre o novo alunado não deveriam indicar obstáculos, pois, isso, segundo os autores, configuraria como preconceito.

Além disso, parece reforçar a tendência presente na educação escolar de que, ao partir do pressuposto da homogeneidade da capacidade dos alunos, quando esses não respondem adequadamente, atribui a responsabilidade da 'falha' a eles, que então são encaminhados a especialistas. (CROCHÍK et al., 2011, p. 213).

Não se trata propriamente da diferença, mas sim, da igualdade de oportunidade pela aprendizagem e participação sem descuidar da particularidade. Enfim, os autores da pesquisa concluíram que o movimento da educação inclusiva, apesar de apresentar contradições, tem obtido alguns poucos avanços.

A última pesquisa selecionada, *Considerações sobre a Formação Docente na Perspectiva da Inclusão Escolar*, de autoria de Araujo (2017), se pautou na Teoria Histórico-Cultural. Teve como objetivo compreender como vem se dando a formação docente no Brasil a partir da perspectiva da educação inclusiva. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica.

Os resultados desse estudo apontaram que a formação de professores precisa ter entre os seus objetivos, o favorecimento da produção de conhecimentos direcionados para uma *práxis* educativa que atenda as demandas da inclusão escolar.

A indissociabilidade da teoria e da prática é o caminho para formar professores capacitados para o pensamento crítico e reflexivo de sua ação pedagógica e criar possibilidades para atender, da melhor maneira, as demandas existentes no cotidiano escolar. (ARAUJO, 2017, p. 99).

Conforme Araujo (2017), é fundamental que sejam propiciadas na formação docente, discussões sobre a organização do planejamento articulado entre os professores da sala comum e os professores especializados. Pois, segundo a autora, todos os alunos, sem exceção, são responsabilidades da escola e, portanto, de todos os seus profissionais educadores. Entretanto, Araujo (2017) destaca que a realidade está bem longe de ser assim. Dessa maneira, faz algumas indagações críticas:

Será que estamos formando professores-mediadores que são capazes de reconhecer as demandas educacionais de seus alunos? Ou ainda estamos formando professores que só conseguem ensinar ao aluno clássico, aquele que aprende de forma linear e que a escola tradicional almeja? (ARAUJO, 2017, p. 115).

Araujo (2017) aponta que a escola, ainda, tem se pautado em um modelo único de educação especial – integração – que não tem possibilitado a inclusão escolar e a formação social e acadêmica de alunos em situação de inclusão. Para ela, a educação deve garantir acesso de todos aos conteúdos, e garantir recursos que possibilitem as relações e interações entre todos. A autora menciona que não se trata de uma utopia, mas sim, que a prática educativa seja coerente com o discurso da inclusão e da qualidade no ensino para todos os alunos, sem moldar esses alunos em uma mesma forma. E isso deve ser discutido na formação docente, seja na inicial ou na continuada.

Araujo (2017) diz, ainda, que a escola faz parte da sociedade que a envolve. Mas, a sociedade, também, tem como discurso a inclusão social incoerente com a sua realidade excludente.

A tão desejada escola inclusiva é possível, mas só teremos uma sociedade inclusiva no dia que não for mais preciso falar sobre inclusão. [...] Aquela educação tradicionalista em que o aluno é somente passivo de receber informações já não mais deve fazer parte de uma escola – e de espaços para formação de professores – que se diz inclusiva. (ARAUJO, 2017, p. 116).

Os resultados dessa pesquisa indicaram a necessidade de uma educação que deve atender a todos os alunos, mas que cada um seja único em suas especificidades. Assim, a educação precisa ser refletida e organizada para todos, e não para um tipo padrão de alunos. Dessa maneira, a formação docente e a escola devem propiciar essa reflexão e organização da *práxis* educativa.

A partir de todas essas pesquisas, verificou-se o quanto a denominada inclusão educacional ainda se encontra pautada na integração dos alunos considerados em situação de inclusão, em especial, dos alunos surdos usuários de Libras. Tanto os surdos como os demais alunos “incluídos” se encontram, na realidade, excluídos dentro do processo denominado inclusivo. Nesse sentido, cabe questionar o quanto tais atitudes

são indicativas da manifestação do preconceito, pois como foi demonstrado, o aluno surdo tem sido mantido à parte do processo de inclusão da forma como tem ocorrido na escola denominada inclusiva.

No que se refere aos tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP e a sua relação com os professores regentes, verificou-se que, na maior parte dos resultados das pesquisas, os regentes tendem a não compreender a função dos tradutores/intérpretes e responsabiliza a esses profissionais o processo educativo dos alunos surdos. E, ainda, as conclusões apontaram, na maioria, que ambas as categorias de profissionais mantêm-se distanciados e sem relação de colaboração e de parceria. Assim, cabe questionar se tais atitudes seriam, também, indicativas da manifestação do preconceito entre regentes e tradutores/intérpretes, considerando que os últimos constituem uma nova categoria de profissionais atuantes na educação escolar, advindos, justamente, da política de inclusão.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Verificar se ocorre preconceito nas relações de trabalho estabelecidas entre professores regentes e tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP, em escolas públicas de ensino médio.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Verificar se os tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP, do ensino médio, identificam atitudes de preconceito em relação ao seu trabalho, na sala de aula.

Verificar como os professores regentes do ensino médio analisam a presença dos tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP na sala de aula.

5 MÉTODO

Esta pesquisa pautou-se no método qualitativo de análise dos dados e todo o seu proceder dialogou intimamente com os fundamentos epistemológicos da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nas concepções de Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse e demais frankfurtianos. Tal abordagem tem como propósito e objeto a própria sociedade e sua organização, de modo que as consequências de sua dinâmica, num processo histórico, alcançam especialmente o que diz respeito à formação dos indivíduos e às relações entre os mesmos. Nos próximos textos está detalhado todo o procedimento da pesquisa realizada.

5.1 LOCAL

Desenvolveu-se este estudo em três escolas públicas do município de Campo Grande/MS. O critério estabelecido para a escolha das escolas foi a presença e atuação de tradutores/intérpretes de Libras/LP no ensino médio. Os nomes das instituições não estão mencionados nesta dissertação para evitar identificação dos participantes.

5.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram três professores regentes, um de cada escola, e três tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP, um de cada escola. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como critério de participação foi solicitada a colaboração de professores e de tradutores/intérpretes que atuavam na mesma sala de aula, e que já tinham a experiência com a presença de ambos há pelo menos um ano. Em contrapartida, para critério de exclusão, não poderiam colaborar com a pesquisa os profissionais que tivessem experiência em tempo inferior ao mencionado.

Evitou-se a exposição das informações e das características dos participantes, obtidas pelo questionário aplicado, por uma questão de ética e como medida de proteção de suas identidades.

5.3 INSTRUMENTOS

Os instrumentos de coleta de dados foram dois questionários e dois roteiros de entrevistas. Para os professores regentes, o questionário conteve oito itens e o roteiro de

entrevista, seis questões. Para os tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP, o questionário conteve sete itens e o roteiro de entrevista, seis questões.

Sobre o questionário, em material impresso e com teor específico para cada categoria, sua utilização se referiu à busca das seguintes informações sobre os participantes: professores – nome, formação acadêmica, área de docência, formação na área da inclusão educacional, formação na área dos estudos surdos, tempo de docência, tempo de docência com a presença de tradutores/intérpretes de Libras/LP em sala de aula, tempo de docência com a presença de tradutores/intérpretes de Libras/LP em sala de aula na atual instituição em que trabalha; tradutores/intérpretes – nome, formação acadêmica, formação na área da inclusão educacional, formação na área dos estudos surdos, certificação(ões) na área da tradução/interpretação em Libras/LP, tempo de atuação como tradutor(a)/intérprete educacional de Libras/LP, tempo de atuação como tradutor(a)/intérprete educacional de Libras/LP na atual instituição em que trabalha.

O roteiro de entrevista, também, específico para cada categoria, foi semiestruturado para poder nortear os questionamentos possibilitando a flexibilidade no momento da aplicação conforme o seu delineamento. As perguntas e as respostas foram áudio-gravadas e, posteriormente, foram transcritas. A sua utilização ocorreu pela necessidade de buscar informações mais precisas sobre o objeto de investigação: verificar se ocorre preconceito nas relações de trabalho estabelecidas entre professores e tradutores/intérpretes.

As tabelas a seguir apresentam as questões das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores regentes – Tabela 1 – e com os tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP – Tabela 2 –, e os seus respectivos objetivos.

Tabela 1: Questões do roteiro de entrevista com os professores regentes e os seus respectivos objetivos

QUESTÕES	OBJETIVOS
- Qual o seu entendimento sobre a educação inclusiva? E sobre a condição do surdo nesse processo?	- Verificar a posição dos professores sobre a educação inclusiva, em especial, sobre a inclusão dos alunos surdos usuários de Libras – a qual demanda na necessidade de tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP –, se há compreensão ou reflexão sobre a sua importância, ou se há alguma manifestação de preconceito sobre a mesma.

<p>- O que você entende por: Surdo? Surdez? Libras?</p>	<p>- Analisar a posição dos professores sobre os surdos, a surdez e a Libras, se há alguma manifestação de preconceito em relação à pessoa surda ou à Libras – ambas se relacionam com a presença dos tradutores/intérpretes.</p>
<p>- Como foi a experiência de ensinar para o aluno surdo? Você muda a sua prática pedagógica ao ter um aluno surdo em sala de aula?</p>	<p>- Verificar os sentimentos manifestos, as atitudes e as concepções dos professores em relação aos alunos surdos a partir do contato com os mesmos e com os seus tradutores/intérpretes, e, em especial, se há reflexão – ou não – sobre o que pedagogicamente significa ensinar a um aluno surdo, isto é, sobre a visão dos professores em relação à necessidade de mudar a prática educativa com a presença desses alunos e dos seus tradutores/intérpretes.</p>
<p>- Como você analisa a presença do tradutor/intérprete educacional de Libras/LP na sala de aula? Como foi a experiência de trabalhar com o tradutor/intérprete em sala de aula?</p>	<p>- Analisar os sentimentos manifestos, as atitudes e as concepções dos professores em relação aos tradutores/intérpretes em sala de aula, em especial, se há alguma manifestação de preconceito dos professores para com os tradutores/intérpretes.</p>
<p>- Como você compreende a função desse profissional? Existe a necessidade dessa atuação?</p>	<p>- Verificar se os professores compreendem – ou não – as funções dos tradutores/intérpretes, se refletem – ou não – sobre a sua importância para a inclusão dos alunos surdos, e se há alguma manifestação de preconceito dos professores para com os tradutores/intérpretes.</p>
<p>- Ao elaborar o planejamento de ensino, você considera as sugestões do</p>	<p>- Analisar se os professores consideram – ou não – os tradutores/intérpretes como</p>

tradutor/intérprete? Este profissional recebe antecipadamente o seu planejamento de ensino?	membros da equipe pedagógica, se há parceria/colaboração – ou distanciamento – nas relações de trabalho entre esses profissionais, e, em especial, se há alguma manifestação de preconceito dos professores para com os tradutores/intérpretes.
---	---

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 2: Questões do roteiro de entrevista com os tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP e os seus respectivos objetivos

QUESTÕES	OBJETIVOS
- Na sua concepção, o que é ser um tradutor/intérprete? Qual a função do tradutor/intérprete educacional de Libras/LP?	- Verificar se os tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP compreendem – ou não – as suas funções, se sabem – ou não – diferenciar a atuação educacional das demais atuações de tradução/interpretação.
- Na sua experiência, você considera que os professores estão preparados pedagogicamente em relação à inclusão educacional do aluno surdo?	- Analisar, sob a perspectiva dos tradutores/intérpretes, se os professores têm – ou não – preparo pedagógico para ensinar alunos surdos.
- Como você analisa a prática pedagógica do professor em função do aluno surdo? Há alguma alteração nessa prática?	- Verificar, sob a perspectiva dos tradutores/intérpretes, a posição dos professores em relação à presença de alunos surdos: se há alguma manifestação de preconceito quanto a isso, e se há – ou não – alguma preocupação em estabelecer uma prática pedagógica acessível para esses alunos.
- Você participa do planejamento de ensino do professor? O recebe (e os materiais) com antecedência às aulas?	- Analisar se os tradutores/intérpretes estão – ou não – envolvidos com a proposta educativa da escola, com os seus membros, e com os objetivos de ensino dos professores, e, em especial, se existe – ou não – parceria/colaboração entre os

	tradutores/intérpretes e os professores, e se existe, na ótica dos tradutores/intérpretes, alguma manifestação de preconceito da parte dos professores para com os tradutores/intérpretes quanto trabalho em conjunto.
- Na sua concepção, como tem sido e como deve ser a relação de trabalho entre professor e tradutor/intérprete?	- Verificar, sob a perspectiva dos tradutores/intérpretes, se existe – ou não – envolvimento e cooperação entre os tradutores/intérpretes e os professores, e, em especial, se existe manifestação de preconceito nas relações de trabalho entre essas categorias de profissionais.
- Como você analisa a postura dos professores em relação à presença do tradutor/intérprete em sala de aula? Você identifica atitudes de preconceito em relação ao seu trabalho em sala de aula?	- Analisar, sob a perspectiva dos tradutores/intérpretes, a posição, os sentimentos manifestos e as atitudes dos professores em relação aos tradutores/intérpretes em sala de aula, se há alguma manifestação de preconceito nas relações de trabalho entre essas categorias de profissionais, em especial, da parte dos professores na direção dos tradutores/intérpretes, sob a ótica destes.

Fonte: elaborado pela autora.

5.4 PROCEDIMENTOS

Após os procedimentos burocráticos iniciais da pesquisa – submissão do projeto, aprovação e autorização documentada do mesmo em três instâncias da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Psicologia com o encaminhamento de um ofício para cada uma das direções das unidades escolares onde esta pesquisa foi realizada; Sistema de Informação e Gestão de Projetos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; e Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos –, foi realizado o processo de coleta de dados.

Assim, a pesquisadora se apresentou à direção de cada uma das três escolas e proferiu as explicações sobre a investigação em questão, especialmente os objetivos e os aspectos procedimentais. Posteriormente, e com a anuência – autorização documentada – de cada uma das direções, procedeu com as explicações e os convites aos professores e aos tradutores/intérpretes das escolas para o voluntariado à participação na investigação.

Nos dias e horários pré-agendados com os participantes, foi realizada a aplicação dos instrumentos, de forma individual e isolada, em espaços reservados nos próprios ambientes e horários de trabalho dos mesmos. Primeiramente, foi entregue ao colaborador duas vias do TCLE, para que prosseguisse com a leitura e a assinatura do consentimento para a participação na pesquisa. Em seguida, foi entregue o questionário de dados para que fosse respondido de próprio punho pelo participante, ou pela pesquisadora, conforme livre escolha do entrevistado. Por último, foi informado sobre o ligamento do aparelho de gravação de voz e as perguntas do roteiro de entrevista foram proferidas pela pesquisadora com as respectivas respostas do participante. O tempo médio de coleta de dados por entrevistado foi de, aproximadamente, trinta minutos.

Para garantir o sigilo e o anonimato dos colaboradores e de seus relatos, foi informado inicialmente, pela pesquisadora, que a mesma tomaria todo o cuidado possível para que não houvesse possibilidade de identificação dos participantes. Pois, como a coleta foi realizada em três instituições diferentes, não seria possível tomar ciência dos relatos de cada participante do ponto de vista da identificação de autoria. Além disso, foi tomado o devido cuidado com as narrativas para que não suscitasse qualquer tipo de identificação e de estabelecimento de mal-estar entre os pares de profissionais. Para isso, não estão mencionados nesta dissertação, os nomes das instituições de ensino. E, ainda, estão estipuladas siglas e números para cada participante, portanto, para os professores regentes, “PR-1”, “PR-2” e “PR-3”, e para os tradutores/intérpretes, “TI-1”, “TI-2” e “TI-3”, não havendo correlações entre as narrativas para que os participantes não possam identificar o relato de seu par correspondente.

Ao final do processo de coleta de dados, todas as informações foram tratadas tendo como base epistemológica a Teoria Crítica da Sociedade. Os resultados, as análises e as discussões estão explicitados no sexto capítulo desta dissertação.

6 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo são expostos os resultados das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. O texto está organizado, primeiramente, com as análises e as discussões dos relatos dos tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP, que estão identificados como TI-1, TI-2 e TI-3, e, em seguida, as análises e as discussões dos relatos dos professores regentes, identificados como PR-1, PR-2 e PR-3, e, por último, a articulação entre esses relatos.

As entrevistas com os participantes encontram-se, na íntegra, nos elementos pós-textuais desta dissertação (APÊNDICES A e B). Por uma questão ética e como medida de proteção das identidades dos mesmos, evitou-se a exposição dos dados coletados a partir do questionário. Contudo, algumas das informações obtidas por esse instrumento foram pertinentes para as discussões e análises dos resultados que serão descritos a seguir.

6.1 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES

6.1.1 Tradutores/Intérpretes Educacionais de Libras/LP

Concepções acerca do trabalho do tradutor/intérprete educacional de Libras/LP

Conforme os relatos feitos pelos participantes da pesquisa, TI-1, TI-2 e TI-3, ficou evidente o desconhecimento da corresponsabilidade pedagógica dos tradutores/intérpretes juntamente aos educadores e aos responsáveis pela administração escolar. As entrevistas com os tradutores/intérpretes demonstraram que eles compreendem a profissão apenas como uma atividade de apoio técnico. Ou seja, um instrumento de mediação comunicativa entre interlocutores de línguas diferentes, conforme pode ser observado em suas palavras: *“Na verdade, nós estamos aqui ‘pra’ poder mediar a comunicação.” (TI-3).*

Ser um(a) tradutor(a)/intérprete é traduzir, de forma simultânea ou consecutiva, é, o que for passado, e, traduzir ou passar para o(a) aluno(a) surdo(a), ou uma pessoa com deficiência, ou o(a) DA, passar o conteúdo em uma palestra, e, ou se tratando, já, diretamente, num órgão público, nas escolas, então, é focar no(a) aluno(a), passar ‘pro(a)’ aluno(a) [...]. A minha função é isso mesmo, é ser [...] a boca e o ouvido, na verdade, do(a) aluno(a) surdo(a). (TI-1).

‘Pra’ mim, o(a) tradutor(a)/intérprete educacional é aquele canal entre o(a) aluno(a) e o(a) professor(a), ele(a) é esse meio, esse, essa pessoa

que 'tá' no meio, que faz com que o(a) aluno(a) chegue ao(à) professor(a) e que o(a) professor(a) chegue ao(à) aluno(a). E a função é ele(a) transmitir, sem omitir, sem tirar do contexto, transmitir tudo que o(a) professor(a) 'tá' falando, tudo que o(a) professor(a), tudo que os alunos 'tão' interagindo dentro da sala de aula, porque o(a) tradutor(a)/intérprete, ele(a) é a boca e o ouvido do(a) surdo(a), então, a gente tem essa função, não só com o(a) professor(a), mas, também, de interpretar as relações dele(a) ali dentro da sala de aula. (TI-2).

Verificou-se, também, que no relato de TI-1 não há compreensão a respeito da diferenciação de sua atuação enquanto tradutor(a)/intérprete educacional da atuação desse profissional em outros contextos, como uma palestra, por exemplo.

Essa forma em que os participantes identificam os tradutores/intérpretes educacionais, como um instrumento facilitador da comunicação, e/ou apenas como um técnico de apoio, pode contribuir para a manutenção de estereótipos em torno desses profissionais prejudicando a definição de seu papel e de sua função em sala de aula, pois não favorece que se estabeleça uma parceria com os regentes. Tais estereótipos podem contribuir para a discriminação do aluno surdo, no sentido de dificultar o seu processo de inclusão.

Para Lacerda (2015), os tradutores/intérpretes educacionais precisam estar envolvidos com as práticas educativas em parceria com os demais educadores. Assim, a atuação desse profissional, para a autora, deverá ser diferenciada de outros contextos de tradução/interpretação em Libras/LP, já que a sua função não se resume em traduzir/interpretar, mas, em fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos.

TI-1 e TI-2 mencionaram que reconhecem a sua importância em sala de aula como um dos componentes que favorecem a inclusão educacional dos alunos surdos e a acessibilidade comunicativa entre esses e os demais envolvidos com o contexto escolar. Porém, apenas como um apoio técnico, conforme indicaram: *“Então, a gente tem que 'tá' junto dele(a) e transmitir, e fazer com que ele(a) tenha acesso integral a essas informações, sem que ele(a) fique lesado(a) por causa disso.” (TI-2).*

Se ele(a) precisar de alguma informação, eu estando aqui, estando naquele ambiente escolar, na sala de aula, então, eu vou passar 'pra' o(a) professor(a), ele(a) vai erguer a mão, então, a gente vai ter esse 'feedback' por causa da minha pessoa lá, como tradutor(a)/intérprete, traduzindo tudo, e, algo a parte. (TI-1).

Pode-se aludir que a compreensão da importância pedagógica a respeito desse profissional é limitada, pois, nos relatos, não houve menção de qualquer envolvimento prévio com os regentes e com o processo de ensino.

Na educação inclusiva, Crochík et al. (2011) falam da necessidade do trabalho em conjunto entre professores regentes e profissionais da educação especial. Mas, sem fazer referência à presença de um professor auxiliar em sala de aula desenvolvendo um trabalho isolado com os alunos com deficiência, por exemplo, e sim, ao trabalho em conjunto para favorecer a inclusão dos alunos em situação de inclusão, de acordo com as suas especificidades.

Sobre os tradutores/intérpretes de Libras/LP, Santos e Lacerda (2015) mencionam acerca da relevância desse profissional na escolarização dos alunos surdos, mas como parte da equipe e envolvido com toda a proposta escolar, e não apenas como apoio técnico.

Preparo pedagógico dos professores em relação à inclusão educacional do surdo

TI-1, TI-2 e TI-3 consideram que não existe preparo pedagógico dos docentes em relação aos alunos surdos. TI-1 acredita que a falta de preparo está na escola como um todo. Para ele(a), isso ocorre devido ao fato de a inclusão e a Libras serem “novas”, e a Libras ser desconhecida por muitos.

Esse tipo de argumento promove barreiras diante das possibilidades de reflexão sobre as ações de acessibilidade e de inclusão dos alunos surdos, tanto da parte dos docentes quanto dos tradutores/intérpretes, e de outros educadores. Seria importante que os profissionais da educação, como um todo, permanecessem em constante observância e análise crítica acerca dos movimentos da sociedade. Ainda que exista uma política inclusiva desde a década de 1990, o ideário predominante na sociedade é o da exclusão, e os educadores não escapam desse condicionante social.

Nesse sentido, Silva e Silva (2016, p. 34) questionam a política para a escola inclusiva:

A inclusão se concretiza com base na idealização de uma escola para todos, que prioriza a convivência com a diferença, porém imersa nas contradições do próprio sistema neoliberal, despreza as particularidades dos estudantes em prol da homogeneização em torno do padrão.

Para TI-2, o que ocorre é que muitos professores não buscam se preparar. O(A) participante compreende que a inclusão dos alunos surdos requer elementos que se referem a esses alunos em conjunto aos ouvintes, como a pedagogia visual, por exemplo, que pode ser acessível a todos. Para ele(a), alguns professores não têm o entendimento sobre as possibilidades de viabilizarem o processo de ensino de maneiras

diferenciadas, ou não se preocupam com o aprendizado desses alunos ou em incluí-los, conforme explica:

Então, às vezes, a falta de uma aula, em algumas matérias, assim, específicas, 'duma' aula mais visual, de explicar alguns conceitos, 'pra' mim é uma coisa, assim, que falta, ainda, nos professores, e faltam eles, ainda, ter essa, esse 'feeling', assim, de: 'Pô', tem um(a) aluno(a) surdo(a) ali, será que se eu trouxer uma imagem que vai explicar sobre isso, 'num' vai ser melhor 'pra' ele(a)?! Porque isso é inclusão, só não é chegar na sala e passar o conteúdo: Ah, ele(a) conseguiu tirar nota! (TI-2).

Campello (2007) e Albres (2015) explicam acerca da importância da valorização da língua de sinais que é visual e do uso de recursos didáticos imagéticos para a construção de sentido no processo de aprendizagem dos alunos surdos. As estudiosas falam que a organização pedagógica, quando se tem alunos surdos, usuários de Libras, precisaria contemplar, também, os recursos visuais de forma planejada e sem diferenciação/individualização no ensino.

A esse respeito, Crochík (2011b) elucida que, na educação inclusiva, para se possibilitar a igualdade de condições para todos, deve-se considerar as especificidades de cada um. Dessa forma, o autor afirma que a pessoa com deficiência, por exemplo, pode precisar de recursos distintos para fazer atividades escolares. No caso específico da surdez, os recursos visuais podem contribuir com o aprendizado, pois são acessíveis, também, aos alunos ouvintes.

Como se pode observar, ainda na fala de TI-2, outro aspecto por ele(a) levantado se refere ao caráter sistemático da educação, especialmente sobre o conteúdo e as notas. Para ele(a), muitos regentes não se preocupam com a formação e o conhecimento, e sim, em passar todo o conteúdo curricular e em obter boas notas.

Adorno (1967/2000) esclarece que a educação escolar se condiciona para atender aos ditames da sociedade, e esta tem sua dinâmica pautada, principalmente, no aparato técnico-científico. Assim, a escola tem repetido essa dinâmica, quando, na verdade, poderia ser o espaço propício para formação ética e a emancipação da consciência. Maar (1967/2000) ressalta a importância de uma educação voltada para a formação político-social, lembrando que o fundamento técnico-científico, por si só, não conduz à emancipação, pelo contrário, conduz a uma racionalidade produtiva vinculada às bases materiais da sociedade administrada.

Do ponto de vista de TI-3, o despreparo da maioria dos docentes ocorre devido ao fato de os mesmos se eximirem da responsabilidade e do compromisso com o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos, deixando-os inteiramente a cargo dos tradutores/intérpretes: “[...] na maioria das vezes, eles [...] acham que a responsabilidade

é nossa, sempre é nossa, pensam que é nosso(a) aluno(a) e nós não somos... ‘Pra’ ser nosso(a) aluno(a)...” (TI-3).

Isso mostra que alguns professores, além de não terem se aproximado dos tradutores/intérpretes – e dos alunos surdos –, não compreendem a função desse profissional, e não têm promovido uma educação, de fato, acessível e inclusiva.

Para TI-3, além da falta de responsabilização e do compromisso com os alunos surdos, há professores que se incomodam com a sua presença bem como a presença dos tradutores/intérpretes. Conforme suas experiências, associadas com relatos de seus colegas de profissão, a(o) entrevistado(a) disse: “[...] em outras escolas, com colegas intérpretes, tem professor(a) que não aceita, fala que nunca viu esse tipo de coisa, que antigamente não tinha essas coisas dentro da sala de aula, como se o(a) aluno(a) fosse um estorvo dentro da sala.” (TI-3). No relato de TI-1, também, ficou evidente que não há envolvimento entre ele(a) e os demais profissionais e não há relações de trabalho. Para ele(a), o desconhecimento da Libras, por parte de todos os membros da escola, se torna o grande entrave das relações, pois deixou claro que os constituintes da escola o(a) isolam juntamente do(a)aluno(a) surdo(a): “[...] eles não sabem [Libras], então, isso dificulta muito porque eu me vejo numa bolha, eu e o(a) aluno(a) [surdo(a)].” (TI-1).

A organização da sociedade mantém os estereótipos – base do preconceito – e a exclusão de indivíduos ou de grupos minoritários, conforme explicam Adorno e Horkheimer (1947/1985). Assim, a discriminação está muito presente nas relações sociais, inclusive nas relações estabelecidas no interior das escolas. De acordo com Crochík et al. (2013), a política de inclusão, que tem como proposta combater a desigualdade social, na realidade, tem aflorado uma contradição, isto é, os alunos em situação de inclusão têm sofrido discriminação nas escolas comuns.

TI-1 reitera a relevância da Libras como elemento de interação, mas, também, de acessibilidade e de garantia de inclusão dos alunos surdos. Contudo, se esquece de diversos outros aspectos necessários ao processo educativo que, objetivamente, possam incluir os alunos surdos:

E a escola, em si, [...] não está preparada, não tem cartazes [em Libras], [...] a sala dos professores não ‘tá’ sinalizada, não tem sinalização no banheiro. Então, o ambiente, em si, já não ‘tá’ ajudando muito nessa questão da acessibilidade. E, aí, contando com os funcionários, vêm os professores, [...] eles não sabem Libras, praticamente, a maioria, não sabe, [...]. E os demais, os alunos [ouvintes] não sabem Libras, o(a) professor(a) não sabe Libras, então, isso fica bem complicado. (TI-1).

TI-2, também, mencionou a falta de envolvimento dos professores lembrando-se de que os mesmos não observam aspectos diferenciados para promoverem um ensino

acessível e a inclusão dos alunos surdos. Ademais, destacou que muitos professores esperam que esses alunos correspondam ao processo educativo com os mesmos meios utilizados para os alunos ouvintes, mas que nem sempre são acessíveis aos alunos surdos.

Os resultados obtidos neste item da pesquisa estão em consonância com os estudos de Quadros (2004) que mostram que há tempos se observa a falta de envolvimento ou de compromisso de muitos educadores em relação aos alunos surdos e aos tradutores/intérpretes, inclusive, atribuindo a eles a responsabilidade pelo ensino dos alunos surdos. Segundo a autora, desde a implantação da política da inclusão e da presença dos tradutores/intérpretes em sala de aula, esses profissionais têm sido percebidos isolados junto aos alunos surdos em um dos cantos da sala, sem que haja adequações no ensino em vista desses alunos por parte dos educadores, conforme pode se observar, também, nos relatos dos participantes desta pesquisa.

Alteração da prática pedagógica do professor em função do aluno surdo

Os três entrevistados declararam que a maioria dos professores não altera a prática pedagógica diante dos alunos surdos. TI-1 mencionou a respeito de ter tomado a iniciativa para oferecer sugestões aos professores em vista de alguma alteração da prática pedagógica. Contudo, para se referir à adequação pedagógica, utilizou a categoria adaptação que se baseia em metodologia de ensino exclusivamente – diferenciada/individualizada – aos alunos surdos, mesmo demonstrando conhecer e concordar com as orientações das instâncias superiores da educação especial a respeito da política inclusiva que são contrárias às adaptações individualizadas. TI-1 lembrou-se do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais por meio da Libras, como forma de buscar outra solução para o impasse experienciado pela exclusão dos alunos surdos na sala de aula e que gera prejuízo para a sua aprendizagem.

Conforme elucida Mantoan (2003), o ensino diferenciado/individualizado seria uma solução imediata e discriminatória que não corresponde com os princípios da política de inclusão, pois não se pode diferenciar um aluno pela sua deficiência. A autora explica:

Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. Eis aí um grande desafio a ser

enfrentado quando nos propomos a reorganizar as escolas, cujo paradigma é meritocrático, elitista, condutista e baseado na transmissão dos conhecimentos, não importa o quanto estes possam ser acessíveis ou não aos alunos. (MANTOAN, 2003, p. 36-37).

A fala de Mantoan (2003) esclarece o que disse o participante TI-2, ao afirmar que alguns professores não fazem alteração na prática pedagógica por não conhecerem ou não considerarem as especificidades dos alunos surdos: *“Então, alguns professores se preocupam com isso, [para] outros professores, é como se fosse um(a) aluno(a) ‘normal’.”* (TI-2). Para ele(a), quando fazem alguma alteração, esta não corresponde às necessidades específicas desses alunos:

[...] alguns se preocupam. Alguns, às vezes, ‘tão’ passando um conteúdo muito rápido, então...: Ah, vou pegar uma xérox e vou dar ‘pro(a)’ seu(sua) aluno(a), porque enquanto eu ‘tô’ passando ele(a) ‘tá’ ali e olha, e enquanto eu for explicar, ao mesmo tempo que eu ‘tô’ passando, você consegue explicar ‘pra’ ele(a). (TI-2).

A impressão do material exclusivamente para o(a) aluno(a) surdo(a) aponta mera adaptação e mostra que, apesar de alguns professores tomarem uma iniciativa, os mesmos mantêm um sistema de ensino voltado para alunos ouvintes. Sobre a perspectiva do aluno padrão e das adequações na prática pedagógica, Mantoan (2003, p. 38) explica:

Ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar [individualizar] o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

Observou-se, também, no relato de TI-2 que o(a) professor(a) não assume o(a) aluno(a) surdo(a) como seu(sua), não se compromete com esse(a) aluno(a) e delega essa responsabilidade ao(à) tradutor(a)/intérprete, como se este(a) fosse um(a) professor(a) de apoio especializado. Esses aspectos foram reiterados diversas vezes durante as entrevistas com os três tradutores/intérpretes:

É como se eu fosse um apoio, a pessoa que fosse suprir tudo aquilo que ele(a) [o(a) aluno(a) surdo(a)] vai precisar, e o(a) intérprete não é isso, o(a) intérprete, ele(a) traduz. [...]. Os professores acham que é o(a) meu(minha) aluno(a), é meu(minha) filho(a), como falam: Ah, ‘seu’(‘sua’) filho(a), não sei o que... [...]. Mas não é assim, a gente, eu não tenho formação pedagógica, eu não sou professor(a), eu sou intérprete, eu tenho formação de intérprete, se você me der uma palestra ‘pra’ interpretar, eu vou interpretar. Agora, ‘pra’ ensinar, não compete a mim, e, às vezes, é difícil eles entenderem isso. Assim, porque a gente ‘tá’ perto do(a) aluno(a) ali, cinco tempos a gente ‘tá’ com o(a) surdo(a), [...] então, eu acho que, às vezes, esse papel do(a) intérprete de ‘tá’ junto, faz com que eles [os professores] confundam, às vezes, essa relação

que tem, sabe, eles acham que eles... Eu não sei o que que eles pensam (risos). (TI-2).

Mantoan (2003), se posicionando contra os professores de apoio especializado, diz que os professores regentes tendem a se acomodar quando existe um especialista com um aluno com deficiência. Para ela, os regentes não sentem a necessidade de buscar alterações no seu fazer pedagógico com a presença de um aluno com deficiência, justamente por haver alguém no qual ele entende ser um responsável pelo aluno. “Na maioria das vezes, esse serviço [especializado] impede que o professor [regentes] se defronte diretamente com a responsabilidade de ensinar todos os seus alunos.” (Ibid., p. 46).

Os tradutores/intérpretes não são professores especializados para os alunos surdos. Contudo, conforme as expressões de alguns professores, tais como “*seu(sua) filho(a)*” e “*seu(sua) aluno(a)*”, ao se referirem aos alunos surdos em relação aos tradutores/intérpretes, suscita-se o pensamento de que esses professores não entendem os alunos surdos como seus alunos, e sim, dos tradutores/intérpretes.

TI-3 disse que não ocorre o contato dos regentes com ele(a) para troca de informações ou sugestões sobre os alunos surdos, ou com intuito de formar uma parceria profissional pensando nesses alunos. Complementou afirmando que acredita que a maioria dos professores não busca tomar conhecimento das possibilidades de organizar a prática pedagógica acessível e inclusiva, conforme pode se observar em seu relato:

Não, não existe [alteração da prática pedagógica em função dos alunos surdos]. O(A) professor(a), ele(a) não tá, nem tem essa preocupação de perguntar ‘pra’ gente como que vai preparar a aula, de pedir alguma sugestão. Aqui na escola, nesta escola, alguns professores, mas dá ‘pra’ contar, um ou dois que tem essa preocupação de pedir uma sugestão de como preparar a aula, mas é bem raridade. (TI-3).

Nas falas de TI-1 e TI-2, além da falta de adequação da prática pedagógica, observaram-se outros aspectos que têm causado barreiras na aprendizagem dos alunos surdos, como o preconceito.

Segundo Crochík (2011b), o preconceito tem sido aflorado na denominada inclusão nas suas diferentes formas: compensação do desejo de exclusão com atitudes de superproteção, por exemplo; hostilidade que prega a exclusão como forma de fortalecer a negação das próprias fragilidades; e frieza que implica na exclusão pela negação da presença da vítima do preconceito, no caso da denominada inclusão, dos alunos em situação de inclusão.

Na fala de TI-1, observou-se o preconceito pautado na ideia de incapacidade cognitiva dos alunos surdos, de modo que algumas escolas os aprovam, série a série,

sem o aprendizado. Conforme disse TI-2, há alguns professores que esperam dos alunos surdos o aprendizado a partir das mesmas práticas pedagógicas oferecidas aos ouvintes. Ocorre que muitas são inacessíveis aos alunos surdos, e mesmo não dando a resposta esperada, esses alunos têm sido aprovados.

Isso mostra discriminação e ausência de compromisso com o processo de formação desses alunos, além de que alguns docentes não procuram conhecer os seus alunos surdos. A surdez não se relaciona com a capacidade cognitiva, sendo, então, outros elementos de cunho social e educacional que promovem as barreiras para a aquisição de conhecimento dos surdos. Verifica-se, portanto, que alguns dos professores não têm refletido sobre os problemas do processo educativo e sobre as contradições concernentes à política social inclusiva.

Segundo Adorno (1967/2000), a educação da sociedade moderna se vinculou às condições materiais ligadas aos interesses progressistas e capitalistas em oposição à formação ética, moral e à emancipação da consciência. Conforme o autor, a formação se converteu em semiformação e colabora com a conformação dos indivíduos à sociedade da equivalência. Aqueles que não se enquadram nos padrões da equivalência sofrem preconceito e são excluídos – segregados ou marginalizados.

Nesse contexto, Crochík et al. (2011, p. 196-197) apontam que, apesar de a educação inclusiva ser importante:

Não devemos desconsiderar os limites da educação atual no que se refere à formação, devido às próprias condições objetivas. Isso implica a necessidade de mais do que somente a inclusão das minorias antes segregadas da escola regular, a necessidade de nos preocuparmos também com a qualidade da educação e com o quanto esta atualmente contribui para formar indivíduos efetivamente críticos. [...] O papel do professor para essa formação é fundamental, pois não se trata unicamente de transmitir conhecimentos, mas como o faz e de sua relação com o saber. A forma de transmissão aqui entendida não se refere somente a técnicas, por mais que estas sejam imprescindíveis, mas ao engajamento do professor, à sua cumplicidade com o aprendizado do aluno, isto é, refere-se a princípios políticos e éticos. [...] o modo como os professores incentivam a participação dos alunos em sala de aula, seus elogios e críticas ao desempenho e ao comportamento dos alunos está relacionado com a organização de grupos e, assim, a forma pela qual os professores possam atuar junto aos alunos com deficiência não é indiferente para o grupo de alunos. Dessa maneira, as relações dos alunos entre si, com maior ou menor grau de discriminação, também depende de como atuam os professores para com todos os seus alunos.

No relato de TI-2, verificou-se a falta de atenção de alguns docentes em relação à situação dos alunos surdos durante as aulas:

[...] quando o(a) professor(a) começa a explicar, ele(a) [o(a) aluno(a) surdo(a)] 'tá' copiando, eu começo a traduzir, é o meu papel, interpretar.

Aí ele(a) fala: Ai, mas eu tô copiando. Eu falo assim: É, mas ele(a)[o(a) professor(a)] 'tá' falando. Então, assim, fica nessa, eu não posso deixar de passar 'pra' ele(a), mas aí ele(a) fica... Às vezes, perde conteúdo, perde explicação porque ele(a) quer copiar, porque ele(a) acha que no caderno ele(a) vai conseguir estudar depois, ler e estudar, mas aí, ele(a) perde a explicação, porque ele(a) 'tá' copiando. Então, fica, assim, um impasse muito grande com relação a isso. (TI-2).

Cabe considerar o que diz Mantoan (2003, p. 39-40):

Para se ensinar a turma toda [ensino acessível e inclusivo], vamos contra certas práticas consagradas nas escolas. [...] Essas práticas configuram o velho e conhecido 'ensino para alguns alunos' – e para alguns, em alguns momentos, algumas disciplinas, atividades e situações de sala de aula. É assim que a exclusão se alastra e se perpetua, atingindo todos os alunos, não apenas os que apresentam uma dificuldade maior de aprender ou uma deficiência específica.

O que fica claro é a dificuldade de alguns educadores compreenderem ou aceitarem a inclusão, especialmente, por conta da falta de envolvimento entre os profissionais e da falta de adequação de práticas pedagógicas, conforme os relatos dos participantes da pesquisa.

Participação (ou acesso) ao planejamento de ensino

TI-1, TI-2 e TI-3 foram enfáticos ao relatarem que não participam do planejamento dos professores e não o recebem com antecedência, conforme pode ser observado: *“Nunca, em cinco anos, nunca participei, nunca recebi, nunca (risos). [...] não, não participo, nunca participei (risos).” (TI-2). “Não, nem nunca vi, não pedem sugestão nenhuma, não, são poucos, ainda tem um ou dois, mas, assim, no quadro de quase 15 professores, um ou dois que perguntam.” (TI-3).*

Não, não, 'pra' ser bem sincero(a), poucas vezes eu recebi. A gente vê, assim, querendo ou não, é, são escolas e escolas, são professores e professores. Mas sempre tem aqueles professores que [...] 'faz' tudo de última hora, também, como os relatos que eu já ouvi, faz de última hora. E, aí, fica receoso(a) de entregar o [planejamento] que fez, 'pra' gente, profissional, com medo, não sei, de ser avaliado(a), também. Então, 'pra' ser bem sincero(a), eu nunca participei, assim, de um planejamento. (TI-1).

TI-1 menciona que os professores têm medo de serem avaliados pelos tradutores/intérpretes, o que pode ser considerado um prejulgamento que não deve corresponder com a atuação desses profissionais.

Santos e Lacerda (2015) esclarecem a importância dos tradutores/intérpretes participarem do planejamento ou, ao menos, terem acesso antecipado aos conteúdos a serem traduzidos/interpretados para facilitar a sua atuação:

[...] o IE [intérprete educacional] pode contribuir e muito para um planejamento adequado no contexto inclusivo. Além do acesso ao planejamento, faz-se necessária a participação do IE nesse processo – não de forma a interferir na escolha do que será ensinado, mas no sentido de promover uma reflexão conjunta, que pode determinar metodologias e estratégias mais adequadas ao trabalho em sala de aula. Afinal, o intérprete, como conhecedor das questões da surdez, pode oferecer ideias, sugestões e desenvolver materiais visuais para auxiliar o professor – e que favorecerão a todos os alunos. (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 514).

Nesse sentido, os tradutores/intérpretes devem trabalhar diretamente com os professores ao elaborarem seus planos de ensino.

TI-1, TI-2 e TI-3 disseram que já tomaram a iniciativa de se aproximarem dos professores para, ao menos, solicitarem o planejamento ou algum material da aula com intuito de pesquisarem os sinais específicos e de estudarem os conteúdos com antecedência. TI-1 e TI-2 informaram que essa atitude foi somente no início da carreira, pois explicaram que os professores não consideram as suas solicitações. Nas palavras de TI-1: *“Mas eu percebi que eles [os professores] acabam esquecendo, eles meio que ignoram, então [...] passa despercebido [...] fica separado, mesmo.”* (TI-1). Contudo, TI-3 disse que mantém a solicitação e que tem sido atendido(a), embora seja somente quando a coordenação pedagógica interfere.

Em relação ao fato de não ter acesso ao planejamento com antecedência, TI-2 deixou claro que isso prejudica o seu trabalho e atrapalha a aprendizagem dos alunos surdos por conta dos improvisos no momento da tradução/interpretação. Enfatizou que os alunos surdos estão, apenas, inseridos na sala de aula e que isso não é inclusão. Para ele(a), os alunos surdos estariam incluídos se estivessem aprendendo realmente, o que, segundo ele(a), não acontece satisfatoriamente.

Mantoan (2003) elucida que existe uma diferença entre integração e inclusão. Para a autora, integrar significa apenas inserir um aluno ou um grupo de alunos anteriormente excluídos, mas não somente isso. Já inclusão propõe uma “organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. (Ibid., p. 16).

A autora diz que essa organização implica em intensas mudanças educacionais para que todos os alunos sejam favorecidos no processo educativo. “A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.” (MANTOAN, 2003, p. 17).

Contudo, do ponto de vista de Pedrossian e Meneses (2016), as práticas pedagógicas que antecederiam a política inclusiva ainda estão em voga no interior das

escolas. As autoras discutem que existe a necessidade de se debater acerca do tema da inclusão educacional, não para fazer crítica a essa política educacional, mas com intuito de se desvelar o que, de fato, vem acontecendo, isto é, a configuração da inclusão nos moldes da integração.

Ainda a respeito do acesso ao planejamento de ensino, TI-1 e TI-3 falaram sobre a coordenação pedagógica, mas com análises diferenciadas. Para TI-1, a coordenação pedagógica não tem cumprido o papel de orientar os professores para repassarem o planejamento ou o material da aula com antecedência. TI-3 disse ter o apoio da coordenação pedagógica que se mostra sempre disponível às suas necessidades, inclusive solicitando aos professores o repasse dos planejamentos e dos materiais das aulas, previamente.

Verifica-se a importância da ação, também, da coordenação pedagógica na inclusão dos alunos surdos. “O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores [e outros profissionais] da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço.” (MANTOAN, 2003, p. 44).

Segundo a mesma autora, todos os envolvidos com o ensino precisariam trabalhar de forma conjunta e em constante discussão sobre os problemas e as situações reais do cotidiano em busca de possíveis soluções.

Relação de trabalho entre professor regente e tradutor/intérprete de Libras /LP

Diante dos relatos de TI-1, TI-2 e TI-3, verificou-se ausência de parceria/colaboração entre professores regentes e tradutores/intérpretes. Os três participantes mencionaram do isolamento dos alunos surdos junto aos tradutores/intérpretes dentro da sala de aula, conforme se observa no relato de TI-1:

[...] é, basicamente, quase a mesma história. Tipo assim, é, só eu, assim, me encontro com o(a) aluno(a) e só tem eu e o(a) aluno(a). [...] a gente vê que os professores, por exemplo, tem professores, que já ouvi falar, que 'tão' cinco, dez anos presentes em uma sala de aula, e que sempre 'tá' com surdos, mas não sabem dar um oi, não sabem olhar cara a cara porque, assim, o(a) aluno(a) se sente mais aluno(a) quando o(a) professor(a) 'tá' olhando 'pra' ele, 'tá' conversando. [...]. 'Pô!' 'Tá' ali do lado, olha, fala, eu 'to' ali 'pra' interpretar. Então, a gente vê esse, esse, esses professores que vão deixando de lado, vão ignorando. Assim, [...] [os professores] falam: Vou dar minha matéria, tem um(a) profissional ali, então, então, não preciso me envolver. (TI-1).

Percebeu-se, segundo TI-1, que ocorre uma constância das ações de exclusão que estão presentes na sociedade e que se refletem no interior da escola.

TI-1 acredita que uma das razões de alguns dos docentes não se envolverem com os alunos surdos seria o receio por não conhecerem a Libras, e que por isso deixam esses alunos inteiramente sob a responsabilidade dos tradutores/intérpretes (TI-1, TI-2 e TI-3 relataram isso reiteradas vezes durante as entrevistas) por serem os únicos que dominam a Libras, ou como disse TI-2, por medo dos tradutores/intérpretes.

Essa postura aponta ausência de compromisso de alguns docentes em relação ao processo educativo dos alunos surdos. Contudo, vale destacar que o sistema de ensino atende a lógica da sociedade administrada e excludente. Assim, a organização das escolas tem primado por um padrão de aluno – e um padrão de professor em uma lógica tecnicista em que os tradutores/intérpretes acabam sendo, também, parte integrante da racionalidade da técnica –, além de valorizar a quantidade e não a qualidade no ensino, o que reforça o caráter técnico da semiformação social, conforme explica Adorno (1967/2000). Tudo isso pode dificultar com que os professores analisem a sua postura frente aos alunos surdos, e as suas relações com os tradutores/intérpretes.

Mais uma vez, TI-1, TI-2 e TI-3 expressaram que, na verdade, muitos dos professores não se preocupam e ignoram os alunos surdos e os tradutores/intérpretes. TI-1 complementou dizendo que alguns docentes se atentam unicamente para a nota que os alunos surdos vão receber, e que, para os mesmos, quem avalia seria o(a) tradutor(a)/intérprete.

Novamente ficou evidente que alguns professores, conforme já discutido em itens anteriores, têm preocupações incoerentes com a sua função de formador, percebidas pelo anseio com a avaliação e com a nota.

TI-3, também, complementou se recordando de um caso em que um(a) docente concedeu a um(a) aluno(a) com surdocegueira, um material inteiramente impresso, sem nenhum relevo, e, portanto, inacessível ao(à) aluno(a).

Essa atitude reflete indiferença – manifestação de preconceito do tipo frieza – ou desconhecimento por parte do(a) docente, ou, ainda, falta de atenção ou de compromisso com o processo de aprendizagem do(a) aluno(a) surdocego(a). Destaca-se, portanto, a necessidade de se fazer crítica à formação existente, no sentido de pensar as mudanças necessárias, no conjunto da sociedade, para garantir o processo de inclusão educacional.

Conforme os relatos dos tradutores/intérpretes, alguns dos professores das escolas onde foram realizadas tais entrevistas têm dispensado tratamento aos alunos surdos como se observa na sociedade em relação à pessoa com deficiência, isto é, pela discriminação – uma forma de expressão do preconceito. Para Crochik (2011b), na negação da identificação, o outro não é reconhecido em sua humanidade, e quem nega a identificação, na verdade, nega a fragilidade que, em si, quer esquecer. Dessa forma, o

que tem a identificação negada é “excluído do conceito, da percepção e de nossos afetos.” (Ibid., p. 71).

Ao ser questionado(a) se busca conversar com os professores a respeito dos alunos surdos, TI-1 disse:

[...] quando é específico da surdez a gente fala sim, [...], e se eles atendem, não, não, [...] alguns não atendem, ou atendem só naquele, ou aquele bimestre, ou aquele semestre, mas acabam sempre esquecendo. E, até mesmo, o grande erro deles é, às vezes, é falar e escrever ao mesmo tempo e, ou falar muito e escrever muito, e já não dá tempo 'pro(a)' aluno(a) olhar 'pra' mim e copiar, então, é esse só [...] a grande preocupação e que eu me sinto só um pouco incomodado(a) em relação a isso [...]. Eles 'tão' acostumados, mesmo, entrarem em qualquer sala de aula com ouvintes e falarem bastante e escreverem. [...] às vezes, eu falo: Professor(a), 'tá' indo muito rápido, demais... Ou: Professor(a) [...], fala um pouco, é, mais pausado... Mas, aí, mesmo assim, eles lembram no começo, mas, sempre esquecem, aí eu fico até [...] meio com receio, vou ter que chamar a atenção toda hora do(a) professor(a)?! De um(a) adulto(a) que 'tá' lá?! [...]. Mas, a gente percebe que isso é cooconstante [...]. Já cheguei a chamar duas, três vezes, mas aí, na quarta, na quinta, o(a) professor(a) 'tá' falando rápido de novo, aí, eu fico [...] com receio também, de, de ter pedido já e não ter cumprido. (TI-1).

TI-1 complementou dizendo que prefere se manter isolado(a) e quieto(a), e que não insiste na tentativa de estabelecer uma parceria com os regentes por sentir receio de que essa tentativa possa gerar conflito. Da mesma forma, TI-3 relatou que, por se sentir acuado(a) na relação com os regentes, prefere realizar todo o trabalho de pesquisa, de planejamento e de ensino de maneira solitária, mesmo não tendo formação nas diversas áreas do conhecimento.

Os tradutores/intérpretes constituem, ainda, uma categoria sem efetivação funcional e sem cargo específico na hierarquia de profissionais da educação básica do estado de Mato Grosso do Sul, pois são contratados, semestralmente, como professores tanto na rede estadual quanto nos municípios desse estado. Esse fato pode acentuar o receio desses profissionais em se posicionarem em vista do estabelecimento de uma relação de parceria/colaboração com os docentes.

Os relatos dos entrevistados evidenciaram que a ausência de parceria/colaboração no trabalho e a pouca flexibilidade e disponibilidade de alguns docentes comprometem as atividades dos tradutores/intérpretes gerando, inclusive, insegurança nas suas relações de trabalho com os professores. Neste sentido, Lacerda, Santos e Caetano (2013 apud SANTOS; LACERDA, 2015, p. 526) mencionam:

Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do ILS [intérprete de língua de sinais], conseqüentemente a compreensão do aluno surdo ficará comprometida. Para desenvolver práticas acadêmicas acessíveis, é necessário, antes de qualquer adaptação curricular, que haja parceria entre professor e ILS.

Santos e Lacerda (2015) dizem que o ideal não seria somente dividir as tarefas entre regentes e tradutores/intérpretes, mas, acima de tudo, somar esforços, unir conhecimentos em prol do processo educativo dos alunos surdos, de modo que os tradutores/intérpretes façam parte do todo escolar numa relação de cooperação e reciprocidade com os demais profissionais da escola. Para as autoras, essa relação com confiança se torna vital para o desenvolvimento do trabalho favorecendo o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos surdos.

TI-2 lembrou-se com pessimismo e indignação acerca da falta de empenho das principais instituições de educação, no caso, família e escola, em relação à inclusão dos alunos surdos. Observando criticamente a realidade, não acredita que a situação possa mudar diante da falta de empenho dessas instituições. Reclamou que, há tempos, esses alunos vêm sendo aprovados sem nenhum desenvolvimento na sua escolaridade: “*Ele(a) vai sendo empurrado(a).*” (TI-2). Para ele(a), pais e professores não se comprometem com os alunos surdos.

Essa observação demonstra o quanto o individualismo e as relações distanciadas (indiferença) presentes na sociedade se repetem no interior das famílias e nas escolas. Não sendo a única razão, Crochík et al. (2006) dizem que a falta de comprometimento com o desenvolvimento e a aprendizagem de um aluno com deficiência demonstra o preconceito em relação às potencialidades desse aluno. Adorno e Horkheimer (1947/1985) explicam que o preconceito se pauta no pensamento estereotipado sobre os alvos como generalizações e a naturalização de características atribuídas a eles. Essas características são idealizadas e, portanto, irrealis, tendo relação com elementos históricos difundidos socialmente. Os autores denominaram o pensamento coletivo e estereotipado sobre os alvos como pensamento de *ticket*, e este dificulta visualizar o alvo sem as características atribuídas e provoca comportamentos como indiferença, compensação ou hostilidade.

Postura do professor em relação à presença do tradutor/intérprete em sala de aula: manifestação de preconceito

TI-1 e TI-3 relataram que alguns docentes prejudgam os profissionais da tradução/interpretação dizendo que esses teriam atitudes de fiscalização de sua postura e de suas práticas pedagógicas em sala de aula, ou de terem receio de que ocupem os seus postos de trabalho. TI-2 e TI-3 mencionaram a existência recorrente de um prejuízo de alguns regentes sobre a postura ética dos tradutores/intérpretes nos

momentos de avaliações dos alunos surdos, no sentido de que os tradutores/intérpretes forneceriam as respostas. TI-2 disse que a maioria dos docentes, durante todo o ano letivo e por conta desse receio, não o(a) concede um exemplar da prova para que possa realizar a tradução, o que o(a) força a solicitar. TI-2 relatou que sofreu preconceito de um(a) professor(a) em outra escola, ao julgar que TI-2 fornecia respostas ao(à) aluno(a) surdo(a) em avaliações e que, também, o(a) mandava faltar as aulas. O(A) docente chegou a abrir processo administrativo contra o(a) tradutor(a)/intérprete na Secretaria Estadual de Educação (SED/MS). A conclusão do processo foi desfavorável para o(a) docente e ficou comprovado que se tratava de uma acusação infundada. TI-3 disse que alguns docentes têm a ideia de que os tradutores/intérpretes teriam a função de facilitar a aprovação dos alunos surdos por concederem as respostas, e, ainda, complementou: “[...] eles [os docentes] falam [...] que a gente não trabalha, que a gente não faz nada, como que se interpretar fosse como uma coisa fácil, [...] eles falam: Ah, vocês não fazem nada mesmo. É bem isso que a gente ouve.” (TI-3).

Os relatos colhidos neste item da pesquisa indicam a existência de preconceito nos julgamentos dos professores em relação aos tradutores/intérpretes e aos alunos surdos.

As relações pessoais dos preconceituosos ocorrem por meio de categorias que permitem classificar os indivíduos, o que impede que a experiência individual possa se contrapor ao estereótipo. [...] Em outras palavras, não só a experiência não é necessária para a constituição do preconceito como este a deforma. (CROCHÍK, 2011c, p. 12).

Nesse sentido, as experiências são antepostas por conteúdos pré-formulados, mas poderiam servir para reformular os conceitos formados anteriormente. Contudo, Crochík (2011c) explica que pode haver barreiras para que as experiências não deem conta de desfazer os conceitos prévios – as idealizações sobre os alvos. Tais barreiras podem estar relacionadas à manutenção da ordem social ou à existência de mecanismos psíquicos, como a projeção, por exemplo, que mantêm a rigidez do pensamento do preconceituoso sobre os alvos, conforme esclarecem Adorno e Horkheimer (1947/1985).

Os relatos apresentados neste item da pesquisa suscitam pensar que alguns educadores, mesmo tendo o contato cotidiano com os tradutores/intérpretes nas escolas, ou com outros profissionais advindos da política de inclusão educacional, ainda mantêm os conceitos pré-formulados a respeito desses alvos.

6.1.2 Professores Regentes

Entendimento acerca da educação inclusiva e da condição do surdo nesse processo

Nas entrevistas realizadas ficou evidente que, ainda, faltam análises dos docentes sobre o que, objetivamente, significa a educação inclusiva.

PR-1 expressou a sua concepção de educação inclusiva identificando-a como uma questão afeita a situação imediata da sala de aula e se reportando às experiências com alunos surdos de sua sala. Segundo PR-1, a inclusão aconteceria se os professores fossem preparados, mas se referiu, apenas, ao aprendizado da Libras, inclusive por sua parte. Demonstrou, portanto, que reconhece a necessidade de aprimoramento e de mudança na formação docente, conforme se pode observar em sua fala:

Então, 'pra' mim, a educação, não é uma educação inclusiva, porque se fosse, realmente, uma educação inclusiva, além do(a) intérprete, o(a) professor(a) da sala de aula deveria ter sido preparado(a) 'pra' isso, 'pra' poder conversar com o(a) aluno(a) e 'pra' ter mais contato direto com ele(a), porque, apesar de eu tentar, eu não consigo. [...] eu não tive essa formação [...] 'pra' que ele(a) fosse incluído(a) no processo. (PR-1).

PR-1 mencionou, ainda, que, na ausência do(a) tradutor(a)/intérprete, tenta se comunicar com o(a) aluno(a) surdo(a) para que ele(a) possa realizar as atividades, mas deixou claro que utiliza a mesma prática pedagógica de costume, inclusive, relatando que o(a) aluno(a) surdo(a) não o(a) compreende.

Observou-se o entendimento de PR-1 sobre inclusão dos alunos surdos de uma maneira simplificada, unicamente pela inserção e responsabilidade de um tradutor/intérprete em sala de aula:

O(A) meu(minha) intérprete, o(a) intérprete é quem interpreta tudo, até as brincadeiras com ele(a). [...]. Sobre as condições do(a) surdo(a) nesse processo, acho que ele(a) é o(a) que mais sofre, porque, muitas vezes, se o(a) intérprete tiver algum problema e ele(a) precisar sair, ele(a) fica perdido(a) na sala. (PR-1).

Conforme Mantoan (2003, p. 34), a inclusão exige “superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência”. Para a autora, a falta de preparo tem sido o argumento mais frequente dos professores na resistência à inclusão. Faz a crítica no sentido de que os professores esperam uma formação, o mais rápido possível, com base em alguma regra geral ou esquema de trabalho pedagógico predefinido para garantir a “solução do problema” da inclusão educacional. Para a autora, os docentes almejam por uma formação que prepare para se trabalhar com turmas de alunos heterogêneas, a partir de manuais, e acreditam que deveriam ter os

conhecimentos sobre as deficiências para poderem “aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos, se tiverem de ‘aceitá-los’ em suas salas de aula”. (Ibid., p. 42-43).

PR-2 e PR-3 demonstraram o entendimento sobre a inclusão relacionando-a, apenas, às pessoas com deficiência. A princípio, PR-2 relatou que acredita que a inclusão seja importante, mas que não concorda com a forma como tem sido feita, referindo-se a ela como “*propaganda*”. Acredita que os alunos surdos ou com outra deficiência precisariam estudar em uma instituição que ele(a) chamou de escola polo, ou em salas separadas com profissionais especializados e capacitados para esse atendimento, e utilizou o termo “*dom*” como elemento necessário para se trabalhar com o alunado com deficiência. Na sequência, disse discordar da inclusão pela falta de recursos para favorecer a aprendizagem dos alunos surdos ou com outra deficiência, e que muitos docentes das salas regulares não têm preparo para a inclusão. Além dos elementos pontuados, o(a) participante destacou, também, a ausência de participação da família desses alunos em relação à inclusão: “[...] *a família deveria ter participação efetiva na educação dos filhos ‘portadores’, [...] nem as famílias das outras crianças se importam, muito menos as dessas crianças.*” (PR-2).

Nos relatos de PR-2, percebeu-se que existem aspectos, como as salas especiais ou as escolas polos, e a utilização da palavra “*dom*” para os professores especializados, que recordam os asilos e as escolas especiais e o atendimento assistencialista nesses ambientes.

Uma das alterações [na educação tradicional] é quanto à homogeneidade das classes, que deve ceder à heterogeneidade, à diferença, uma vez que a atual segregação, representada por instituições especiais e por classes especiais, é propícia ao aperfeiçoamento da escola existente e não à sua mudança. Ou seja, as mudanças atreladas à educação inclusiva parecem ser contrárias à ideologia da racionalidade tecnológica. (CROCHÍK et al., 2006, p. 59).

PR-3 afirmou que o problema da inclusão está no atraso de sua implantação e revelou que no início de sua atuação profissional não compreendia o motivo dessa política. Considera a educação inclusiva importante para a socialização dos alunos surdos e para possibilitar a sua participação na escola como um todo: “[...] *essa seria a minha concepção de educação inclusiva, eu acho que todos têm direito a um mesmo tipo de educação, então, todos têm que estar juntos, inclusos num mesmo tipo de educação.*” (PR-3).

O relato aponta ausência de reflexão acerca da realidade social excludente e simplificação na compreensão da política educacional inclusiva definindo-a como integração.

A educação inclusiva que, conforme Crochík et al. (2011), envolve as diversas minorias, e não somente as pessoas com deficiência, deve se diferir de integração por demandar em alterações substanciais na educação tradicional. “A educação inclusiva é uma proposta importante que nos ajuda a pensar na educação como um todo. A dificuldade que as escolas mostram em relação à inclusão apenas comprova que a noção de educação está pouco clara para essas instituições.” (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011, p. 123).

Concepção sobre a pessoa surda, a surdez e a Libras

Os participantes definiram a pessoa surda a partir da surdez, configurando uma visão simplificada, como se observa em suas falas: “[...] ‘pra’ mim o(a) surdo(a) é o sujeito que não ouve. A surdez seria uma deficiência que ele(a) tem por conta do aparelho auditivo.” (PR-1). “[...] uma pessoa é surda, eu entendo que ela tem uma dificuldade auditiva. [...] existem graus de surdez. A surdez é a situação em que ele(a)[o(a) surdo(a)] se encontra, e o(a) surdo(a) é [...] a pessoa que teve essa infelicidade de receber esse problema.” (PR-2). “Surdo(a), [...] é a pessoa que [...] tem dificuldade auditiva, aliás, que não tem nenhuma [...]? Audição, [...] esse é o que eu entendo como surdo(a). É, surdez, eu acho que é, praticamente, a mesma coisa.” (PR-3).

Os termos surdo e surdez não são a mesma coisa, e a surdez não define a pessoa surda. Gesser (2009) explica que, na grande maioria, os surdos não se dizem infelizes especificamente por serem surdos, apenas dizem se sentir diferentes dos ouvintes, e a surdez, em si, não lhes confere problema, segundo as pessoas surdas. Conforme a autora, eles dizem que os problemas criados são as barreiras, como a exclusão e a falta de acessibilidade, pautadas nos preconceitos.

O que tem prevalecido na sociedade em relação às pessoas surdas, ou seja, os ideários sociais referentes aos surdos, são preconceções que dificultam a desconstrução desses ideários. O padrão exigido na sociedade atual exclui os que, de alguma maneira, estão fora. Entre esses estão, costumeiramente, as minorias e as pessoas com deficiência. Adorno e Horkheimer (1947/1985) explicam que a indústria cultural e a ideologia vigente medeiam formas coletivas de pensar sobre os grupos minoritários de maneira estereotipada, trata-se do pensamento (con)formado (semiformação) pela semicultura. Em seu texto sobre os elementos do antissemitismo, os autores elucidam o quanto o pensamento conformado está infundido pelos interesses econômicos e políticos:

Se, no interior da própria lógica, o conceito cai sobre o particular como algo de puramente exterior, com muito mais razão, na sociedade, tudo o que representa a diferença tem que tremer. As etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo. A falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração. Transferem-se grupos étnicos para outras latitudes, enviam-se indivíduos rotulados de judeus para as câmaras de gás. A indiferença pelo indivíduo que se exprime na lógica não é senão uma conclusão tirada do processo econômico. (ADORNO; HORKHEIMER, 1947/1985, p. 166-167).

Nesse sentido, reduzir a pessoa surda à deficiência (surdez), remete ao processo histórico acerca do tratamento social às minorias e às pessoas com deficiência. Entendê-la como incapaz, conforme se verifica na história, e a língua de sinais como uma linguagem simplificada, traduz o mesmo comportamento social, estudado por Adorno e Horkheimer (1947/1985), sobre a discriminação observada no antissemitismo, expressos, no caso dos surdos, pelo preconceito e exclusão.

Sobre a Libras, PR-1 e PR-2 mencionaram que se trata de uma linguagem universal, mas ambos retificaram trocando o primeiro termo por Língua, embora não tenham deixado claro se compreendem a diferenciação entre os dois conceitos. PR-2 relatou que tem mudado a sua forma de conceituar a Libras depois que se tornou professor(a) de alunos surdos, mesmo assim, ainda, apresentou alguns equívocos conceituais. Por já ter frequentado parte do curso de Libras, PR-3 não se equivocou ao dizer que se trata de uma Língua, embora tenha concedido uma definição bastante lacônica: “[...] a Libras já vem ser a Língua do(a) surdo(a), é uma maneira como ele(a) se comunica com as pessoas.” (PR-3).

A Libras se refere à Língua Brasileira de Sinais. E como expresso no próprio nome, subentende-se, portanto, que se constitui de sinais e que, sendo brasileira, não é universal – as línguas de sinais e as orais não são universais, pois, entende-se como universal o impulso humano para a linguagem, seja qual for modalidade ou o tipo de comunicação –, e muito menos, uma simples linguagem, conforme explica Gesser (2009). A autora afirma que compreender a língua de sinais como uma linguagem é reduzir os surdos à incapacidade de desenvolver/aprender uma língua, é entender a língua de sinais não como Língua, mas como um sistema de codificação simples e passível de ser facilmente decalcado em todo e qualquer lugar. As línguas de sinais são independentes das línguas orais e independentes entre si, pois cada uma apresenta sua própria gramática. O fato de se tratar de uma Língua, a Libras, inevitavelmente, apresenta variação linguística e neologismo como qualquer outra língua.

Na atualidade, a partir do Decreto nº 5.626/2005, a Libras foi inserida como disciplina obrigatória nas licenciaturas. É importante destacar, conforme dados fornecidos pelos participantes, que no período de formação dos mesmos, a referida disciplina ainda

não havia sido oferecida. Dessa forma, apesar de o contato com os alunos surdos, ou com a Libras, ter ajudado na mudança de equívocos, os entrevistados ainda apresentam os conceitos a respeito da pessoa surda, a surdez e a Libras, conforme o que prevalece no ideário social, ou seja, os preconceitos existentes na sociedade.

Prática pedagógica utilizada na experiência de ensinar o aluno surdo

Neste item da pesquisa os três docentes se posicionaram de maneira bastante diferenciada.

PR-1 relatou que não faz muita alteração na prática pedagógica quando tem alunos surdos. Contudo, reconhece não ter conhecimento sobre as possíveis alterações nessa prática. Acredita que a forma como organiza a sua aula favorece os alunos surdos, pois disse que utiliza *data show*. Considera que ensinar os alunos surdos é o mesmo que ensinar os alunos ouvintes, sendo a única diferença a forma de se comunicar, e que o problema está em não ter o conhecimento para isso.

O relato de PR-2, nessa questão, apresentou ambiguidade. No início, PR-2 disse: *“O(A) aluno(a), independentemente de ser surdo(a), cego(a), se ele(a) tem qualquer tipo de necessidade diferenciada, ele(a) não é melhor e nem pior do que os outros, ele(a) está dentro de um grupo.”* (PR-2). Para ele(a), a aprendizagem parte do interesse e da curiosidade dos alunos, e ressaltou que na área que leciona – disciplina de exatas –, esse interesse e a curiosidade são ainda menores, independentemente, se são alunos com ou sem deficiência. Em contrapartida, o(a) entrevistado(a) expôs a importância do trabalho em conjunto aos tradutores/intérpretes em busca de pensarem em estratégias e possibilidades de ensino. PR-2 relatou que diante de um impasse em ensinar aos alunos surdos um determinado conteúdo da disciplina de Física que envolvia sonoridade, sentiu a necessidade de buscar o auxílio do(a) tradutor(a)/intérprete. Disse que foi uma experiência satisfatória e que o(a) fez ver que existe a possibilidade de alteração da prática pedagógica e de parceria. O desafio, segundo ele(a), é o *“como fazer isso”*. Contudo, mesmo percebendo que existem possibilidades didáticas e pedagógicas diferenciadas para ministrar uma aula e um conteúdo, reclamou que as condições de trabalho não favorecem, como o excesso de carga horária e as poucas horas de planejamento, por exemplo. Assim, retomou a fala anterior sobre os alunos com deficiência precisarem de atendimento especializado e acrescentou: *“A gente tem que fornecer condições iguais para pessoas diferentes, e cada pessoa que tem uma situação diferenciada ‘pra’ chegar no mesmo patamar, talvez precise de outros recursos, mais tempo, mais professores.”* (PR-2).

PR-3 relatou que quando tem alunos surdos dispõe de um tempo de cada aula – dez a quinze minutos – para que o(a) tradutor(a)/intérprete possa ensinar alguns sinais básicos para os alunos ouvintes, com o intuito de que todos os alunos da sala possam interagir. Assim como PR-2, mencionou a importância dos tradutores/intérpretes, referindo-se a eles como “*ponte*” entre ele(a) e os alunos surdos. Contudo, disse que seria “*muito bom*” e “*muito mais inclusivo*” se todos os professores soubessem a Libras para ministrarem as suas aulas, simultaneamente, em Português e em Libras.

Notou-se que os entrevistados sentem a necessidade de um preparo melhor para trabalharem com os alunos surdos. Lacerda (2015) aponta a importância dos docentes terem o conhecimento da Libras, e de os alunos ouvintes serem favorecidos com o aprendizado dessa Língua. Explica que os professores regentes e os tradutores/intérpretes precisam estar em consonância para que, juntos, preparem as atividades, “já que cada um conhece certos aspectos que precisam ser contemplados”. (Ibid., p. 36).

Todavia, como já mencionado, as disciplinas voltadas para a educação de surdos ainda não haviam sido inseridas nas licenciaturas no período de formação dos docentes participantes desta pesquisa. Mesmo assim, por meio da experiência com alunos surdos, os professores demonstraram compreender alguns aspectos importantes, por exemplo, o uso de recursos visuais, embora tenham declarado que sentem dificuldade de elaborar um ensino diferenciado do habitual.

Deve-se, também, ser observado a respeito do sistema de ensino brasileiro que não tem favorecido com que os professores busquem aprimoramento ou que tenham condições, como tempo hábil, para refletirem e elaborarem uma prática pedagógica diferenciada diante dos alunos surdos em situação de inclusão.

Análise da presença e da experiência de trabalho com o tradutor/intérprete educacional de Libras/LP em sala de aula

Os três regentes disseram que consideram de extrema importância a presença dos tradutores/intérpretes de Libras/LP em sala de aula. PR-1 complementou: “[...] a presença dele(a) [do(a) tradutor(a)/intérprete] não me constrange, num muda nada em relação a minha prática, eu continuo do mesmo jeito. E, aliás, eu gosto, porque é uma maneira que eu tenho de me comunicar com os surdos (risos).” (PR-1).

Sobre a experiência de trabalho, PR-1 relatou:

[...] trabalhar com os tradutores/intérpretes, ah, é uma experiência normal, assim, eles ajudam muito porque tem muito conteúdo que eles

vêm tirar as dúvidas conosco, e, às vezes, a gente acha que 'tá' explicando bem, mas o(a) surdo(a) não entende porque ele(a) [o(a) tradutor(a)/intérprete], também, não 'tá' conseguindo entender o que a gente fala, então ele(a) pergunta. (PR-1).

Nas palavras de PR-2: “[...] sempre foram [os tradutores/intérpretes] muito solícitos, sempre nos auxiliaram em todas as formas, eu desconheço algum(a) professor(a)/intérprete, ou auxiliar, que não fosse um verdadeiro braço direito do(a) professor(a) ali.” (PR-2). Já PR-3 relatou: “[...] eles [os tradutores/intérpretes] deveriam trabalhar mais juntos, sabe, trazer sugestões de como você trabalhar, até, o conteúdo, trazer outras coisas ‘pra’ você, sabe, de uma maneira geral, incluir mais o(a) aluno(a) surdo(a).” (PR-3).

Conforme os relatos, ficou evidente que, apesar de considerarem relevante a presença dos tradutores/intérpretes em sala de aula, dois dos regentes fizeram referência a esses profissionais como mediadores da comunicação ou como professores auxiliares. Ademais, pode ser observado nos relatos que alguns dos entrevistados esperam a iniciativa dos tradutores/intérpretes para que seja estabelecida alguma relação de trabalho. Contudo, como já explicado nesta dissertação, os professores regentes e os tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP precisam trabalhar numa relação de parceria e colaboração. Mas, para isso, há a necessidade de ambas as categorias estarem flexíveis e dispostas para buscarem essa parceria e essa colaboração.

Compreensão acerca da função do tradutor/intérprete educacional e da necessidade de sua atuação

Os três participantes disseram que compreendem a atuação dos tradutores/intérpretes educacionais como necessária e fundamental para a inclusão dos alunos surdos. PR-1 disse que se soubesse Libras, talvez não precisasse do(a) tradutor(a)/intérprete em sua aula. Em contrapartida, PR-2 afirmou que, mesmo se soubesse Libras, haveria a necessidade do(a) tradutor(a)/intérprete em sala de aula.

Reiteraram o que disseram no item anterior – *Análise da presença e da experiência de trabalho com o tradutor/intérprete educacional de Libras/LP em sala de aula* – sobre o entendimento da função dos tradutores/intérpretes educacionais, apenas, como facilitadores da comunicação ou como professores de apoio. PR-3 se diferenciou expondo:

Eu acho que [...] ele(a) [o(a) tradutor(a)/intérprete] deveria [...] trazer mais coisas, trabalhar junto ‘com’ o(a) professor(a), não só interpretar, [...] dar algumas opiniões [...]. Eu tenho essa dificuldade [...], eu quero trazer mais coisas, [...] fazer a coisa ser mais interessante ‘pro(a)’

aluno(a), porque, muitas vezes, eu sinto que eu não estou fazendo totalmente, eu acho que ele(a)[o(a) tradutor(a)/intérprete] num... [...] eu gostaria que ele(a) [o(a) aluno(a) surdo(a)] estivesse [...] entendendo tudo que eu estou falando [...], diretamente, 'pra' ele(a), eu acho que seria tão importante isso (risos). [...]. Eu sempre converso com ele(a) [o(a) tradutor(a)/intérprete], eu peço 'pra' ele(a) trazer ideias 'pra' gente trabalhar. A princípio, eu até perguntei se eu poderia trabalhar de uma maneira diferenciada com um(a) aluno(a) surdo(a), [...] tem coisa que você se sente, assim, um pouco amarrado(a), um pouco limitado(a), e é difícil, então, eu sempre falei isso 'pra' ele(a) [o(a) tradutor(a)/intérprete]. Quando o(a) X veio aqui, que é o(a) responsável, eu até perguntei se eu poderia 'tá' fazendo de uma maneira diferenciada, e tudo, e ele(a) falou que não, que teria que ser como um todo, a avaliação é uma só, as atividades também, porque ele(a) [o(a) aluno(a) surdo(a)] tem que 'tá' incluso(a), então, se você separa, se você faz de uma maneira diferenciada, você já está separando, não está incluindo. (PR-3).

Embora os docentes considerem relevante e necessária a atuação dos tradutores/intérpretes, verificou-se a ausência de compreensão sobre a sua função como membros integrantes de toda a proposta escolar, como já explicado nesta dissertação. Um(a) dos docentes apontou a importância do trabalho em conjunto aos tradutores/intérpretes.

Mantoan (2003) diz que um dos caminhos pedagógicos da inclusão escolar diz respeito à interação entre os educadores, estudos em conjunto, elaboração da proposta de ensino de forma participativa, colaborativa e de maneira aberta, com disponibilidade e flexibilidade.

Elaboração (ou repasse) do planejamento de ensino com as colaborações do tradutor/intérprete

Sobre elaborar o planejamento considerando as colaborações/sugestões dos tradutores/intérpretes, PR-1 disse que nunca aconteceu por não ter esse hábito, mas que se houver alguma sugestão que seja possível de fazer, ele(a) aceitaria. PR-2 disse que sente a necessidade de discutir com os tradutores/intérpretes alguns conteúdos: *“Funciona bem, desde que você tenha essa relação com o(a) intérprete.” (PR-2).* Reclamou que, costumeiramente, precisa explicar o conteúdo para alguns dos tradutores/intérpretes por estes não terem formação na mesma área em que atua como docente:

Quando eu tenho alguém que já foi meu(minha) aluno(a), [...] se o(a) intérprete foi meu(minha) aluno(a), porque ele(a) já passou essa fase, ele(a) pegou outro(a) [aluno(a) surdo(a)] 'pra' interpretar, e aí ele(a) já conhece, ele(a) já sabe, então, veja, a gente passa a discutir 'num' outro nível. [...]. Aí, quando ele(a) já foi [tradutor(a)/intérprete] uma vez,

acompanhando minha aula, ele(a) está vindo, outra vez, com outro(a) [aluno(a) surdo(a)], [...] fica 'num' outro patamar, certo? (PR-2).

PR-3 relatou que pede sugestões do(a) tradutor(a)/intérprete para as aulas e que adquiriu esse hábito desde a outra escola em que trabalhou. Disse, ainda, que gostaria de ter maior parceria nas relações de trabalho com o(a) tradutor(a)/intérprete.

No aspecto de antecipar planejamento ou material para os tradutores/intérpretes, PR-1 disse que não antecipa porque não houve solicitação. PR-2 disse que antecipa porque sente que ele(a) e os alunos surdos dependem dos tradutores/intérpretes no processo de ensino e de aprendizagem. PR-3 relatou que na escola em que atua no momento isso não acontece, mas que já aconteceu em outra escola em que trabalhou. Disse, também, que costuma falar ao(à) tradutor(a)/intérprete sobre o assunto que será ministrado na aula e que sempre o(a) questiona se os alunos surdos estão com alguma dificuldade e se estão aprendendo os conteúdos.

O que pode ser destacado dos relatos refere-se às mudanças de perspectivas dos docentes diante da inclusão educacional dos surdos. Depois da política de inclusão houve a necessidade de rever a dinâmica escolar e as práticas pedagógicas em função de “novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas e de avaliar a aprendizagem”, conforme explica Mantoan (2003, p. 28).

Nesse contexto, observou-se que, apesar de haver docentes que, ainda, não têm o hábito de reverem suas práticas pedagógicas diante da inclusão dos alunos surdos, e de não estabelecerem uma relação de cooperação com os tradutores/intérpretes, alguns se mostraram dispostos para tal.

Cabe mencionar o que diz Mantoan (2003) sobre a importância de se estabelecer a formação em serviço para possibilitar a reflexão da prática pedagógica e da dinâmica escolar diante da política de inclusão:

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003, p. 43).

Para a autora, o sucesso da proposta de formação em serviço, ou seja, no interior das escolas, aponta os seguintes indicadores:

O reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de

todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento. (MANTOAN, 2003, p. 47).

Assim, ressalta-se a necessidade de que seja oportunizada a formação em serviço periodicamente, para que os docentes possam rever suas ações educativas constantemente.

Torna-se fundamental que nessas formações se discutam e se pensem sobre o que diz Adorno (1967/2000), isto é, sobre os objetivos educacionais diante das contradições existentes na sociedade contemporânea. Assim, refletir sobre as relações entre os profissionais da educação, os pais e os alunos, e sobre a prática pedagógica que favoreça a inclusão no interior das escolas, demanda em refletir sobre o que acontece na sociedade que movimenta a política de inclusão, mas, contraditoriamente, mantém a exclusão e os preconceitos.

6.1.3 Articulação entre os Relatos

Os resultados desta pesquisa implicam na verificação do quanto às contradições existentes na sociedade e o peso da ideologia dominante interferem nas relações de trabalho entre as categorias de profissionais que participaram deste estudo: professores regentes e tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP.

Embora os seis participantes considerem importante a denominada inclusão educacional dos alunos surdos, usuários de Libras – e isso demanda na presença de tradutores/intérpretes em sala de aula –, alguns aspectos foram observados no sentido contrário a sua implantação. Tais aspectos dizem respeito à permanência de alguns estereótipos em relação aos tradutores/intérpretes e aos surdos; às dificuldades para se estabelecerem as relações de trabalho em parceria/colaboração entre as categorias de profissionais deste estudo; à ausência de compreensão ou de reflexão sobre o que, objetivamente, significa a inclusão educacional dos alunos surdos; e às lacunas na formação desses profissionais. Apesar dos impasses, os profissionais apresentaram interesse e disponibilidade para a mudança de perspectiva e de ações para a inclusão educacional dos alunos surdos e em relação aos elementos a ela relacionados.

Verificou-se, nos relatos, que ambas as categorias consideraram importante a presença e a atuação dos tradutores/intérpretes em sala de aula. Porém, observou-se limitação no entendimento de suas funções, pois ficou evidente que compreendem esse profissional como um técnico mediador da comunicação ou como um professor de apoio

especializado e único responsável pelo processo educativo dos alunos surdos. Ademais, na grande maioria, os tradutores/intérpretes não participam e não são convidados a participar da elaboração do planejamento de ensino dos professores – também não há frequência quanto ao recebimento prévio do planejamento.

A dinâmica apontada nesse resultado mostra o quanto as estratégias semifformativas e da racionalidade tecnológica influenciam na perspectiva, nas ações e nas relações entre os profissionais da educação. A forma de compreender a categoria de tradutores/intérpretes educacionais como técnicos ou únicos responsáveis pelos alunos surdos dificulta o estabelecimento de parcerias entre eles e os profissionais da educação e contribui para a manutenção de estereótipos em relação aos tradutores/intérpretes e aos surdos. Os tradutores/intérpretes devem fazer parte da equipe pedagógica e estar envolvidos com toda a proposta educacional da instituição. Além disso, o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos é responsabilidade de todos os educadores, assim como deve acontecer com os outros alunos.

Houve ambiguidade entre os relatos das categorias a respeito dos aspectos de envolvimento/parceria e de alteração da prática pedagógica dos docentes em função da presença dos alunos surdos. Na visão dos tradutores/intérpretes, os elementos pontuados inexistem por ausência de preocupação ou compromisso dos docentes, ou por estes não terem o conhecimento e o preparo para tal, ou ainda, por não aceitarem a inclusão dos alunos surdos. Relataram, ainda, que já buscaram se aproximar, mas que sentiram pouca disponibilidade e flexibilidade da parte dos docentes – mencionaram que sentem receio de gerar conflitos e que se veem isolados/ignorados junto aos alunos surdos. E, ainda, os tradutores/intérpretes lembraram-se da preocupação dos docentes sobre o caráter sistemático das notas e do cumprimento com os conteúdos curriculares, em detrimento da formação. Em contrapartida, os docentes entrevistados relataram que estão disponíveis para trabalharem de maneira conjunta com os tradutores/intérpretes – alguns mencionaram que têm esse interesse por acreditarem ser fundamental – e para realizarem alteração na prática pedagógica. Contudo, apresentaram dificuldades de diversas ordens, como as condições de trabalho que são desfavoráveis, a falta de conhecimento e de formação ou preparo – o domínio da Libras, por exemplo –, a falta de preparo dos tradutores/intérpretes quanto aos conteúdos, e a falta de posicionamento desses profissionais. Em seus relatos deixaram claro que a experiência e o contato com os alunos surdos e com os tradutores/intérpretes permitiram alguma alteração na visão sobre a inclusão desses alunos, o que não ocorreu por meio de uma formação prévia. Notou-se que, embora, ainda, apresentam alguns equívocos, os professores

demonstraram disponibilidade e interesse por adquirirem mais conhecimentos sobre as possíveis ações de inclusão dos alunos surdos.

A ambiguidade apresentada nos relatos suscita o pensamento de que, de fato, não há troca de informações entre as categorias. Apesar de serem profissionais da educação e de fazerem parte do mesmo processo educativo, o que se percebe é que cada categoria tem trabalhado, na maior parte do tempo, de forma individualizada e cumprindo com suas tarefas isoladamente. Assim, a reflexão e a preocupação com a formação e a inclusão dos alunos surdos não têm prevalecido. Tal comportamento pode ser caracterizado pela dinâmica da sociedade administrada e excludente que estabelece relações individualizadas e produtividade sistematizada – verificadas, inclusive, pela organização educacional, ainda, no sistema tradicional e com os objetivos voltados para a lógica da equivalência, e pelas estratégicas lacunas na formação desses profissionais no que se refere à inclusão educacional. Esses elementos apontam para a importância da formação docente numa constância e em conjunto, e para as discussões e reflexões sobre os objetivos e as práticas educacionais diante das contradições da sociedade.

Outro aspecto que foi lembrado tanto pelos tradutores/intérpretes quanto pelos professores refere-se às famílias dos alunos surdos, de maneira que alguns dos participantes mencionaram que muitos pais estão ausentes da escolaridade e da formação desses alunos.

Sobre o preconceito, houve vários relatos que apontam a sua existência como reprodução de idealizações no interior das escolas, tal qual ocorre na sociedade, e como tendência objetiva das estratégias da semicultura em detrimento das experiências formativas e do confronto com a realidade e seus conceitos. Os tradutores/intérpretes deixaram claro que, costumeiramente, os docentes prejudgam em relação as suas atividades funcionais, especialmente, que não fazem nada, que seriam fiscalizadores dos professores, que concederiam as respostas das avaliações aos alunos surdos e que suas funções seriam fáceis de serem desempenhadas. Já sobre os alunos surdos, observou-se que esses alunos têm sido tratados conforme os estigmas reproduzidos na sociedade, pela “incapacidade” ou pela indiferença quanto as suas especificidades, já que muitos são aprovados sem o aprendizado, ou, por vezes, estão apenas inseridos nas escolas com a permanência do sistema tradicional de ensino. Houve, também, menção sobre o entendimento da inclusão dos alunos surdos pelo viés da “adaptação”, ou seja, por meio da diferenciação/individualização de recursos e de metodologias.

Vale lembrar que a integração se difere da inclusão educacional, pois esta demanda em alterações substanciais na organização escolar e nas relações para que todos os alunos sejam atendidos, independentemente de suas diferenças e sem que se

estabeleça qualquer tipo de discriminação. Contudo, verifica-se que a maioria dos alunos surdos não tem sido incluída, e sim, apenas integrada nas unidades escolares sem que suas especificidades sejam reconhecidas e respeitadas no processo de escolarização e nas relações.

Possivelmente, a política de inclusão educacional enfrenta esses obstáculos pela dificuldade de superar os valores da sociedade que, contraditoriamente, mesmo tendo o movimento para a inclusão, mantém os padrões e, conseqüentemente, a exclusão social. A ideologia da racionalidade técnica tem conduzido o comportamento dos indivíduos em busca da adaptação ao coletivo e da conformação (semiformação) com a semicultura que medeia a dinâmica e as relações da sociedade administrada. Esse processo fragiliza os indivíduos psicologicamente, favorece a indiferenciação e a manutenção dos estereótipos dificultando a possibilidade de reflexão e de percepção das condições objetivas. Dessa forma, os estereótipos são antepostos às experiências e, por vezes, mesmo com a experiência, dificilmente são superados. Assim, mediante a ideologia que prevalece, a sociedade administrada cria e mantém os preconceitos e a exclusão de que precisa por meio dos irrefletidos estereótipos e dos padrões estabelecidos socialmente. As unidades escolares que fazem parte dessa sociedade reproduzem a sua lógica conformada e irrefletida. O mesmo se verifica com as instituições familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intento principal deste estudo consistiu em verificar se ocorre preconceito nas relações de trabalho entre professores regentes e tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP. Dessa maneira, sua justificativa se relacionou, diretamente, com a inclusão escolar dos alunos surdos, usuários de Libras.

O interesse por este estudo se assentou no fato de sua autora ter atuado como tradutora/intérprete educacional de Libras/LP, por mais de dez anos, e ter enfrentado dificuldades nas relações de trabalho durante esse período. Ademais, estudos como os de Guarinello et al. (2008); Dorziat e Araújo (2012); Vargas e Gobara (2014); Suzana (2014); Santos e Lacerda (2015); e Silva e Oliveira (2016), apontam a existência de distanciamento nas relações de trabalho entre professores regentes e tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP.

Recorrendo ao método qualitativo de pesquisa, a coleta de dados foi realizada em três escolas públicas de ensino médio do município de Campo Grande/MS. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis participantes, um(a) professor(a) regente e um(a) tradutor(a)/intérprete de Libras/LP de cada uma das três instituições escolares, em que, necessariamente, compartilhavam da mesma sala de aula. Além das entrevistas, foram utilizados questionários para busca de informações referentes à formação e à atuação profissional dos participantes.

As discussões e reflexões desta pesquisa tiveram como referencial epistemológico a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente, sobre as implicações dos movimentos e das contradições da sociedade contemporânea, e a influência da ideologia da racionalidade tecnológica nas relações de trabalho entre tradutores/intérpretes de Libras/LP e regentes e, conseqüentemente, nos processos educacionais referentes à inclusão escolar dos alunos surdos, usuários de Libras.

De acordo com as concepções da Teoria Crítica, a sociedade tem sido administrada em função dos mecanismos socioeconômicos e produtivos em que prevalecem os interesses do mercado consolidados pela indústria cultural e a ideologia vigente. Dessa forma, os indivíduos têm sido (con)formados – processo de semiformação – para manterem suas relações interpessoais e materiais em função da manutenção desses mecanismos. Conforme explica Adorno (1967/2000), a semiformação dificulta as possibilidades de formação moral, ética e política – sujeitos críticos e reflexivos – e de emancipação dos indivíduos. Neste sentido, as relações têm sido marcadas, predominantemente, pelo pensamento e comportamento instrumentalizados, pela indiferenciação entre os indivíduos e a busca irracional da adaptação social – reificação

da consciência. Como consequência, essa dinâmica social oportuniza a exclusão, o preconceito, as relações individualizadas, a produtividade sistematizada, o controle e a manipulação das massas.

A educação, que poderia se consolidar como espaço de reflexão e de resistência aos ditames sociais, tende a manter e a reproduzir os preceitos da sociedade administrada, conforme explica Adorno (1967/2000). Dessa maneira, a educação inclusiva, também, enfrenta dificuldades para ser implementada e para superar a contradição entre discursar sobre a inclusão, mas manter os padrões sociais que admitem a exclusão e os preconceitos.

Diante disso, foi importante pontuar, na fundamentação teórica, algumas conceituações pertinentes ao objeto investigado.

Assim, no primeiro capítulo foi discutido acerca da relação entre educação e formação. Com base nas explicações de Adorno (1967/2000), pode-se observar a dificuldade para que a educação possibilite, de fato, a formação política, ética e moral dos indivíduos, por estar embasada nos mecanismos da sociedade administrada e reproduzi-los. Para o autor, a formação se converteu em semiformação e nos seus prejuízos referentes às mazelas sociais como a exclusão social e o preconceito, por exemplo.

Foram discutidas, também, algumas conceituações da denominada inclusão escolar e as demandas necessárias para a sua implantação, bem como a presença de alguns obstáculos relacionados a diferentes fatores. Em consonância com Crochík et al. (2011) e Mantoan (2003), o ensino tradicional, a idealização de um aluno padrão e a indiferenciação entre processo de inclusão e de integração, são alguns exemplos dos referidos obstáculos.

Outro elemento destacado na fundamentação teórica tratou da relação contraditória entre a manifestação do preconceito e o movimento da inclusão social. Conforme Crochík et al. (2013), o preconceito, ainda, está muito presente na sociedade, inclusive no interior das instituições escolares. Para os autores, ainda que exista uma política de inclusão escolar, muitos dos alunos em situação de inclusão têm sofrido preconceito, principalmente, expresso pela discriminação.

No segundo capítulo foi discutido sobre a surdez e a educação denominada inclusiva por meio dos seguintes apontamentos: a educação dos surdos, usuários de Libras, e a caracterização do profissional da tradução/interpretação em Libras/LP.

No primeiro apontamento foi realizada uma sucinta exposição acerca das condições dos surdos ao longo da história da humanidade, sobre as principais concepções de surdez da atualidade, e algumas políticas direcionadas a esse público, em especial, sobre a inclusão escolar. A esse respeito, foram destacados importantes

elementos – e os enfrentamentos – para a inclusão escolar dos surdos, usuários de Libras, dentre eles, a presença de tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP.

O segundo apontamento ficou destinado, justamente, à caracterização do profissional tradutor/intérprete educacional de Libras/LP com as discussões dos seguintes itens: a sua formação profissional e a sua atuação no campo educacional.

No texto referente ao desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas as análises e as discussões dos resultados deste estudo, os quais serão, de maneira concisa, descritos a seguir. Inicialmente serão destacados os resultados a partir dos relatos dos tradutores/intérpretes e, posteriormente, dos professores.

Com referência aos objetivos deste estudo, os relatos dos tradutores/intérpretes participantes apontaram a existência de julgamentos de alguns regentes em relação ao seu trabalho: de que os tradutores/intérpretes não teriam postura ética nas atividades avaliativas dos alunos surdos; de que seriam facilitadores do processo educativo desses alunos; de que seriam fiscalizadores das ações dos professores no interior das salas de aula; de que não exerceriam nenhuma atividade funcional de fato; ou de que sua função seria fácil de ser desempenhada. Os relatos apresentados mostram a manutenção de conceitos pré-formulados. Crochík (2011c) explica que pode haver barreiras para que as experiências não deem conta de desfazer os conceitos prévios – idealizações sobre os alvos do preconceito. Tais barreiras podem estar relacionadas à manutenção da ordem social ou à existência de mecanismos psíquicos, como a projeção, por exemplo, que mantêm a rigidez do pensamento sobre os alvos, conforme esclarecem Adorno e Horkheimer (1947/1985).

De acordo com os relatos dos tradutores/intérpretes participantes, ficou evidente a limitação no conhecimento sobre sua corresponsabilidade pedagógica juntamente aos demais educadores. Os participantes demonstraram compreender a profissão como neutra, com função de apoio técnico e como um instrumento de mediação comunicativa. Essa concepção mostra o quanto as estratégias semiformativas e da racionalidade tecnológica influenciam na perspectiva e nas ações desses profissionais. Lacerda (2015) diz que os tradutores/intérpretes educacionais precisam ter uma atuação diferenciada dos demais campos. Para a autora, não se trata, apenas, de um mediador comunicativo entre surdos e ouvintes, mas sim, de um profissional que precisa estar envolvido e participar da proposta pedagógica da escola e de seus objetivos, especialmente, no que concerne aos alunos surdos em situação de inclusão.

Os tradutores/intérpretes entrevistados consideram que, ainda, não existe preparo pedagógico dos professores em relação aos alunos surdos em situação de inclusão. Nas suas concepções, isso ocorre porque os docentes não buscam esse preparo ou não se

preocupam com esses alunos, ou, então, por desconhecimento. A igualdade de condições na educação inclusiva, segundo Crochík (2011b), refere-se ao respeito e ao reconhecimento das especificidades de cada aluno em situação de inclusão. Houve menção, também, sobre o caráter sistemático da educação com a preocupação de alguns docentes voltada para as notas e para os conteúdos escolares. Vale destacar que o sistema de ensino tem se adequado à lógica da sociedade administrada e excludente. Assim, a organização das escolas tem primado por um padrão específico de aluno e nos parâmetros da equivalência, o que reforça o caráter técnico da semiformação social, conforme explica Adorno (1967/2000). Tudo isso pode dificultar que profissionais da educação analisem a sua postura frente aos alunos surdos e às suas relações de trabalho.

Outra análise feita pelos entrevistados, reiteradas vezes, foi o fato de os docentes se eximirem da responsabilidade e do compromisso com o processo educativo dos alunos surdos, deixando-os a cargo dos tradutores/intérpretes como se fossem professores de apoio especializado. Houve menção, nos relatos, que muitos professores não compreendem ou não aceitam a inclusão dos alunos surdos, e, em um dos relatos, foi dito que alguns dos professores se incomodam com a presença dos tradutores/intérpretes. Conforme já mencionado, Adorno e Horkheimer (1947/1985) explicam que a organização da sociedade mantém a exclusão de indivíduos ou de grupos minoritários. Assim, a discriminação está muito presente nas relações sociais, inclusive nas relações estabelecidas no interior das escolas. Crochík et al. (2013) verificam que a política de inclusão tem apresentado uma contradição, isto é, os alunos em situação de inclusão têm sofrido discriminação nas escolas comuns.

Os participantes mencionaram que a maioria dos professores não altera a prática pedagógica em função da acessibilidade e da inclusão dos alunos surdos, usuários de Libras, por não conhecerem ou por não considerarem as especificidades desses alunos. Porém, conforme os relatos dos tradutores/intérpretes, muitos regentes esperam dos alunos surdos as mesmas respostas dos alunos ouvintes, ou os aprovam sem terem alcançado a aprendizagem. Demonstraram que quando há alteração, por vezes, não correspondem às necessidades dos alunos surdos, pois os professores tendem a se basear nos moldes da integração ao invés da inclusão escolar. Verifica-se, portanto, a ausência de reflexão e discussão sobre os problemas do processo educativo e as contradições da política de inclusão.

Os entrevistados esclareceram, também, que não ocorre muito envolvimento com os regentes com intuito de formar parceria em função dos alunos surdos, e que sentem dificuldade e receio para estabelecerem relações de trabalho com os regentes pela falta

de flexibilidade ou disponibilidade dos mesmos. E, ainda, que, muitas vezes, se sentem isolados junto aos alunos surdos, ignorados ou esquecidos pelos professores. Na grande maioria, esses profissionais não participam e não são convocados a participarem da elaboração do planejamento de ensino dos professores, e não o recebem com antecedência às aulas, segundo suas falas. Crochík et al. (2011) falam da relevância da necessidade do trabalho em conjunto entre os professores regentes e os profissionais da educação especial.

A partir daqui estão pontuados os resultados referentes aos relatos dos professores que participaram deste estudo.

Como resultado referente aos objetivos deste estudo, os professores entrevistados relataram a importância e a necessidade da atuação dos tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP. Contudo, apresentaram limitação no entendimento sobre as funções desses profissionais, compreendendo-os como técnicos mediadores da comunicação ou como professores especializados, o que demonstra ausência de parceria. Um(a) regente questionou que os tradutores/intérpretes não têm conhecimento de todos os conteúdos, o que requer, por vezes, explicações dos regentes. Em outro relato ocorreu análise crítica de que os tradutores/intérpretes não se posicionam para estabelecerem parceria profissional com os regentes. Dentre os docentes entrevistados, um(a) mencionou que se soubesse Libras não precisaria de tradutores/interpretes em suas aulas. Em contrapartida, os demais declararam que, mesmo tendo esse conhecimento, ainda assim, precisariam da atuação de tradutores/intérpretes em suas aulas. Em consonância com Mantoan (2003), os caminhos pedagógicos da inclusão escolar devem partir, primeiramente, da interação entre os profissionais da educação, da valorização do trabalho em conjunto e em colaboração, e da disponibilidade e flexibilidade de todas as partes.

Os docentes destacaram, em partes, a importância da inclusão educacional dos alunos surdos, usuários de Libras, e, conseqüentemente, da presença de tradutores/intérpretes em sala de aula. Porém, foi observada a ausência de compreensão, reflexão ou discussão sobre o que, objetivamente, significa a inclusão educacional dos alunos surdos e sobre as demandas pedagógicas necessárias para sua implantação. Houve menção, em alguns relatos, sobre o entendimento de que os alunos surdos seriam responsabilidade dos tradutores/intérpretes, de que a inclusão se refere, apenas, às pessoas com deficiência, e, ainda, houve discordância dessa modalidade de ensino. Declararam a falta de preparo e conhecimento para atuarem na educação inclusiva, e analisaram criticamente sobre a falta de condições de trabalho para buscarem o preparo e o conhecimento e para estabelecerem a inclusão, de fato. Os

relatos apontam ausência de reflexão acerca da realidade social excludente e simplificação na compreensão da política educacional inclusiva. Esta modalidade de ensino, conforme Crochik et al. (2011), deve demandar em alterações substanciais na educação tradicional, como um todo. Contudo, os autores explicam que as escolas, ainda, não têm muita clareza sobre a política de inclusão educacional. Para Mantoan (2003), a superação do sistema tradicional de ensino se faz urgente em prol da inclusão educacional.

Sobre as concepções de surdo, surdez e Libras, os entrevistados apresentaram visão simplificada, conforme se observa no ideário social predominante. Os termos surdo e surdez, segundo Gesser (2009), não são a mesma coisa, e a surdez não define a pessoa surda. Reduzir a pessoa surda à deficiência (surdez) remete ao processo histórico referente aos surdos que se pautou na exclusão e na discriminação. A Libras, por sua vez, se refere a uma Língua verdadeira e com todos os elementos linguísticos que, assim, a definem, conforme esclarecem Quadros e Karnopp (2004) e Gesser (2009).

No que concerne às alterações das práticas pedagógicas com a presença de alunos surdos, os entrevistados apresentaram posturas diferenciadas: houve relato sobre a não alteração da prática pedagógica por crença de que os alunos surdos não precisam, pela falta de preparo e conhecimento para tal alteração, ou por acreditar que a aprendizagem parte do interesse e da curiosidade dos alunos, independente se com ou sem deficiência; e houve relato sobre a busca de certa alteração da prática pedagógica contando, em algumas vezes, com as sugestões dos tradutores/intérpretes. Além dos elementos já pontuados nos parágrafos anteriores – sobre a ausência de reflexão e discussão das questões da inclusão escolar, a falta de reconhecimento das especificidades de cada aluno em situação de inclusão, o sistema de ensino atrelado à lógica da sociedade administrada e excludente e nos parâmetros da equivalência, entre outros –, importa destacar que a disciplina de Libras foi inserida nas licenciaturas muito recentemente pelo Decreto nº 5.626/2005. Assim, a formação dos participantes deste estudo não foi contemplada com a referida disciplina.

Sobre a elaboração do planejamento de ensino com as considerações dos tradutores/intérpretes, ou sobre o seu repasse, ocorreram diferentes falas: ausência total das referidas considerações e dos repasses; ausência das considerações, mas, algum repasse em aulas ou conteúdos pontuais; e presença das referidas considerações em conteúdos específicos ao sentir essa necessidade. O que se pode destacar é que há relativa mudança na perspectiva de alguns docentes diante da inclusão escolar dos alunos surdos, usuários de Libras. Pois, apesar de haver relatos que apontam a ausência de revisão da prática pedagógica frente a alunos surdos, e do estabelecimento de uma

relação de cooperação com os tradutores/intérpretes, outros apontaram interesse e disposição para tal.

O conjunto dos resultados desta pesquisa indica a existência de preconceções a partir dos valores eivados pelo processo de semiformação, que, estrategicamente demandam na reificação da consciência e no engessamento do pensamento. Esse processo favorece a reprodução de idealizações como tendência objetiva da sociedade contemporânea capitalista em detrimento das experiências formativas e do confronto com a realidade e seus conceitos. Dessa maneira, conforme os resultados, pode se observar que os mecanismos sociais e a ideologia vigente interferem, sobremaneira, nas relações de trabalho entre os professores regentes e os tradutores/intérpretes educacionais de Libras/LP, e na denominada inclusão escolar dos alunos surdos, usuários de Libras. Cabe destacar, a partir dos objetivos deste estudo, a existência de estereótipos em consonância com as concepções sociais acerca de indivíduos ou de grupos minoritários, no caso, tradutores/intérpretes e surdos; e a reduzida compreensão acerca das funções dos tradutores/intérpretes de Libras/LP, e, também, as dificuldades para o estabelecimento de relações de trabalho em parceria entre as categorias de profissionais deste estudo, tal qual a indiferenciação e o individualismo fundados pela ideologia vigente.

Além disso, outros resultados foram evidenciados: o desconhecimento e a ausência de reflexão sobre a inclusão dos alunos surdos e suas demandas, sobre as especificidades desses alunos, e isso remete à presença e manutenção dos padrões sociais existentes; as lacunas na formação dos profissionais no que concerne à inclusão escolar, lembrando a formação pelo aparato técnico-científico que favorece uma atuação educacional tradicional e uniformizada; as condições desfavoráveis de trabalho para essa modalidade de ensino, e isso remete às condições objetivas da sociedade para a produtividade em detrimento da formação, que deveria ser a função primordial da educação; e a preocupação com a tradicional sistematização do ensino nos parâmetros da equivalência entre os alunos, tal qual o paradigma da adaptação social.

Apesar dos impasses apontados nos resultados deste estudo, todos os participantes apresentaram interesse em adquirir ou aprofundarem os conhecimentos sobre as possíveis ações de inclusão escolar dos alunos surdos e, conseqüentemente, sobre o estabelecimento de parceria nas relações de trabalho.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da continuidade da formação dos profissionais da educação, além da relevância da busca de discussões e de reflexões sobre os objetivos e as práticas educacionais diante das contradições da sociedade contemporânea. Assim, torna-se fundamental que os profissionais da educação busquem

estabelecer constante observância e análise crítica acerca dos movimentos da sociedade e de suas influências nos processos educativos. Especificamente sobre o preconceito, espera-se que o esclarecimento resultante deste estudo, a respeito do significado do preconceito que ainda persiste na denominada inclusão escolar, possa favorecer as discussões e as reflexões dos profissionais da educação. Verifica-se, portanto, o quanto a educação precisa se consolidar para favorecer a formação de cunho político, ético e moral – sujeitos críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967/2000.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1947/1985.

ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**. Lisboa: Edições 70, 1951/2001.

ALBRES, Neiva. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia. **Educação de Surdos e Preconceito**: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

ARAUJO, Patrícia. Considerações sobre a Formação Docente na Perspectiva da Inclusão Escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Volume 13, Nº 3, Set./Dez. 2017

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Humanismo, Ciência e Tecnologia, 1929/2009.

BASSNETT, Susan. **Estudos da tradução**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**: a unidade necessária. Rio de Janeiro: 1979/1986.

BATESON, Gregory. **Metadiálogos**. Lisboa: Gradiva, 1972/1989.

BENJAMIN, Walter. A Tarefa do Tradutor. In: HEIDERMAN, Werner. (Org.). **Clássicos da teoria da tradução**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução, 1923/2010.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 1º Nov. 2015

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 1º Nov. 2015

BRASIL. **Lei Nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm> Acesso em: 1º Nov. 2015

BONET, Juan Pablo. **Reduction de las Letras y Arte para Enseñar a Ablar los Mudos**. Madrid: Francisco Abarca de Angulo, 1620.

CAMPELLO, Ana Regina. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gladis. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CROCHÍK, José Leon; CROCHÍK, Nicole. Teoria Crítica e Educação Inclusiva. In: CROCHÍK, José Leon (Coord.). **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011.

CROCHÍK, José Leon. Educação Inclusiva e Preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha; GALVÃO FILHO, Teófilo. **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012.

CROCHÍK, José Leon [et al.]. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. In: CROCHÍK, José Leon (Coord.). **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011.

CROCHÍK, José Leon [et al.]. **Inclusão e Discriminação na Educação Escolar**. Campinas: Alínea, 2013.

CROCHÍK, José Leon [et al.]. Preconceito e Atitudes em Relação à Educação Inclusiva. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 24, n. 46, p. 55-70, jul./set. 2006.

CROCHÍK, José Leon. Normalização e Diferenciação do Indivíduo com Deficiência Intelectual: uma análise do filme 'Os Dois Mundos de Charly'. In: CROCHÍK, José Leon (Coord.). **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011a.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e Inclusão. In: CROCHÍK, José Leon (Coord.). **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011b.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, Indivíduo e Sociedade. In: CROCHÍK, José Leon (Coord.). **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011c.

CROCHÍK, José Leon. **Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia: alguns ensaios**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2011d.

DALÍ, Salvador. **A Metamorfose de Narciso**. 1937. Óleo sobre tela, 51,1 cm x 78,1 cm.

Declaração de Jomtien (1990): Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>> Acesso em: 1º Nov. 2015

Declaração de Salamanca (1994): Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 1º Nov. 2015

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma. O Intérprete de Língua de Sinais no Contexto da Educação Inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, Jul.-Set., 2012.

DORZIAT, Ana [et al.]. O Direito dos Surdos à Educação: que educação é essa? In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GESSER, Audrei. **Libras? Que Língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina [et al.]. O Intérprete Universitário da Língua Brasileira de Sinais na Cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p. 63-74.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor (Orgs.). **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix/Universidade de São Paulo, 1956/1973.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter [et al.]. **Textos Escolhidos**. Coleção Os Pensadores, V. XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1937/1983.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUMPHRIES, Tom; PADDEN, Carol. **Learning American Sign Language**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1992.

IMBRIZI, Jaqueline Maria. **A Formação do Indivíduo no Capitalismo Tardio: uma análise de estudos que vinculam a esfera subjetiva ao mundo do trabalho**. São Paulo: Humanismo, Ciência e Tecnologia/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2005.

JAKOBSON, Roman. Os aspectos linguísticos da tradução. In: **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1952/1995.

KAFKA, Franz. **Diários**. São Paulo: Exposição do Livro, 1965.

KLIMA, Edward; BELLUGI, Ursulla. **The Signs of Language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LACERDA, Cristina. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, Cristina; GÓES, Maria Cecília. O Intérprete Educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Cláudia [et al.]. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LACERDA, Cristina; GÓES, Maria Cecília. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LACERDA, Cristina. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LACERDA, Cristina. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, p. 133-153, mai/ago de 2010.

LIMA, Niédja. Inclusão Escolar de Surdos: o dito e o feito. In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos Surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LOPES, Maura. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, Semiformação e Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 83, p. 459-476, agosto 2003.

MAAR, Wolfgang Leo. À Guisa de Introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967/2000.

MAAR, Wolfgang Leo. Lukács, Adorno e o problema da formação. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, nº 27, São Paulo, Dez. 1992. p. 171-200

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSE, Herbert. **O Homem Unidimensional**. São Paulo: Edipro, 1964/2015.

PAGURA, Reynaldo. A Interpretação de Conferências: tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **Delta**, São Paulo, 19: Especial, 2003 (209-236).

PAGURA, Reynaldo. Tradução & interpretação. In: AMORIM, Lauro; RODRIGUES, Cristina; STUPIELLO, Érika (Orgs.). **Tradução & Interpretação**: perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2015.

PEDROSSIAN, Dulce Regina; MENESES, Branca Maria. Educação Inclusiva: a exclusão dos "incluídos" em Campo Grande. In: CROCHÍK, Jose Leon (Org.). **Educação Inclusiva**: algumas pesquisas. Novas Edições Acadêmicas, 2016.

PERLIN, Gládis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

ROSA, Andréa. A Presença do Intérprete de Língua de Sinais na Mediação Social entre Surdos e Ouvintes. In: SILVA, Ivani; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda (Orgs.).

Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades. São Paulo: Editora Plexus, 2003.

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

SANTIAGO, Vânia. Português e Libras em Diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. In: ALBRES, Neiva; SANTIAGO, Vânia (Orgs.). **Libras em Estudo**: tradução/interpretação. São Paulo: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2012.

SANTOS, Lara; LACERDA, Cristina. Atuação do Intérprete Educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 505-533, jul-dez, 2015.

SELESKOVITCH, Danica. **Interpreting for International Conferences**. Washington: Pen and Booth, 1978.

SELESKOVITCH, Danica; LEDERER, Marianne. **A Systematic Approach to the Teaching of Interpretation**. [S.l]: The Registry of Interpreters for the Deaf, 1995.

SILVA, Anderson; MACEDO JÚNIOR, Márcio; LIMA, Francisco José. **O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental e seu papel na Escola Comum**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

SILVA, Carine; SILVA, Daniele. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 33-43.

SILVA, Keli; OLIVEIRA, Ivone. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016.

STOKOE, William. **Sing Language Structure**. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Agir, 1955.

SUZANA, Elisama. **O Tradutor/Intérprete de Libras em Contextos de Inclusão Escolar**: perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

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

VARGAS, Jaqueline; GOBARA, Shirley. **Interações entre o Aluno com Surdez, o Professor e o Intérprete em Aulas de Física**: uma perspectiva vygotskiana. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 449-460, Jul.-Set., 2014.

VYGOSTKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1933/1991.

VYGOSTKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2005.

ZAMPIERI, Marinês. **Professor Ouvinte e Aluno Surdo**: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras-Língua Portuguesa. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

APÊNDICE A – Entrevistas Transcritas – Tradutores(as)/Intérpretes de Libras/LP

TI-1

- Na sua concepção, o que é ser um tradutor/intérprete? Qual a função do tradutor/intérprete educacional de Libras/LP?

- Ser um(a) tradutor(a)/intérprete é traduzir, de forma simultânea ou consecutiva, é, o que for passado, e, traduzir ou passar para o(a) aluno(a) surdo(a), ou uma pessoa com deficiência, ou o(a) DA, passar o conteúdo em uma palestra, e, ou se tratando, já, diretamente, num órgão público, nas escolas, então, é focar no(a) aluno(a), passar *pro(a)* o(a) aluno(a), ser os olhos e os ouvidos deles. E qual é a sua função, de tradutor(a)/intérprete educacional? A minha função é isso mesmo, é ser os olhos, a boca e o ouvido, na verdade, do(a) aluno(a) surdo(a). Se ele(a) precisar de alguma informação, eu estando aqui, estando naquele ambiente escolar, na sala de aula, então, eu vou passar *pra* o(a) professor(a), ele(a) vai erguer a mão, então, a gente vai ter esse *feedback* por causa da minha pessoa lá, como tradutor(a)/intérprete, traduzindo tudo, e, algo a parte. Eu prefiro traduzir na simultânea, na tradução simultânea, *pra*, porque eu acho melhor. E é isso.

- Na sua experiência, você considera que os professores estão preparados pedagogicamente em relação à inclusão educacional do aluno surdo?

- Olha, eu acredito que, em boa parte, não, pelo fato de, é, como é algo novo, a Libras é uma coisa nova, muitos não sabem que é a segunda Língua oficial do Brasil. E a escola, em si, já vamos colocar pela escola, não está preparada, não tem cartazes, não tem, quer dizer, colocando, por exemplo, Pedagogi..., é, *sti*, a sala dos professores não *tá* sinalizada, não tem sinalização no banheiro. Então, o ambiente, em si, já não *tá* ajudando muito nessa questão da acessibilidade. E, aí, contando com os funcionários, vêm os professores, que é o principal da conversa, eles não sabem Libras, praticamente, a maioria, não sabe, e quando sabem, são bem pouco, realmente, e quando sabem, não sabem atentando a sua matéria. Por exemplo, o(a) professor(a) de Português sabe a cumprimentação em Libras, cumprimentar, dar um oi, um bom dia. Mas, assim, focado, aprofundado, pelo menos, um pouco na sua matéria, eles não sabem, então, isso dificulta muito porque eu me vejo numa bolha, eu e o(a) aluno(a). E os demais, os alunos não sabem Libras, o(a) professor(a) não sabe Libras, então, isso fica bem complicado.

- Como você analisa a prática pedagógica do professor em função do aluno surdo? Há alguma alteração nessa prática?

- Então, na verdade, não existe. Mas, por exemplo, tentei, tentamos esse ano conversar, também, *pra* ver se tinha como fazer uma adaptação devido, porque, além de ter o grau da surdez, tem diferenciação, tem a questão da quão tardia a criança, o(a) adolescente surdo(a), vem aprendendo a língua de sinais, então, fica complicado. No caso, só de um repasse de um(a) aluno(a) que veio de uma cidade do interior, chegou aqui cru(a), sabe pouca Libras, mas, lá no interior, foram passando, e foram passando ele(a), o sistema, e aí, chegou aqui que ele(a) não sabe nada, não sabe multiplicar, e já *tá* numa, no ensino médio. Então, fica bem complicado, porque a gente fica nesse impasse, vai passando. Vai ter um conteúdo *pra* ele(a)? Vai fazer uma coisa específica *pra* ele(a)? Mas, os órgãos específicos da educação especial falam: Não, não pode porque tem que seguir a grade. E se for parar *pra* pensar, tinha que seguir mesmo a grade. *Pra* ser a inclusão, é, se tratar todo mundo como igual, então, fazer algo diferenciado, também, não vai ficar tão visível essa inclusão. E, aí, como vai ser a avaliação dele(a) sendo que vai ser diferente dos outros? Então, isso é muito complicado, porque... Mas, tem a questão do AEE, também, poderia ser utilizado nas escolas, que é contra turno. O(A) aluno(a) vem *pra* escola e à tarde vai *pra* esse AEE aprender é, com Libras, com o(a) professor(a) sinalizando, vai aprender Português e vai aprender Matemática.

- Você participa do planejamento de ensino do professor? O recebe (e os materiais) com antecedência às aulas?

- Não, não, *pra* ser bem sincero(a), poucas vezes eu recebi. A gente vê, assim, querendo ou não, é, são escolas e escolas, são professores e professores. Mas sempre tem aqueles professores que, óbvio, sempre, é, geralmente, *faz* tudo de última hora, também, como os relatos que eu já ouvi, *faz* de última hora. E, aí, fica receoso(a) de entregar o que fez, *pra* gente, profissional, com medo, não sei, de ser avaliado(a), também. Então, *pra* ser bem sincero(a), eu nunca participei, assim, de um planejamento. É, como chama? Conselho de classe, participei *pra* falar da vida do(a) aluno(a), para conversar, esse *feedback* a gente tem, mas é só no conselho de classe, mesmo. E, aí, mas, em relação *de* receber algum, algum, algum material, geralmente, no começo, quando eu *tava* começando a interpretar eu falava: Posso ficar com a prova? Posso dar uma lida? Mas eu percebi que eles acabam esquecendo, eles meio que ignoram, então, eles não, passa despercebido, mesmo, não falam: Ah, TI-1, eu tenho que passar *pra* você. Então, eu pe... Mas como... Isso começa lá de cima, eu percebo que eles não pedem, eles num, num, num aconselham os professores a entregar. Então, fica separado, mesmo.

- Na sua concepção, como tem sido e como deve ser a relação de trabalho entre professor e tradutor/intérprete?

- Como tem sido, é, basicamente, quase a mesma história. Tipo assim, é, só eu, assim, me encontro com o(a) aluno(a) e só tem eu e o(a) aluno(a). Ah, sou fluente? Eu que estudei? Sim, eu estudei a língua de sinais, é, amo de paixão, eu que sou fluente naquele ambiente. Mas, assim, a gente vê que os professores, por exemplo, tem professores, que já ouvi falar, que *tão* cinco, dez anos presentes em uma sala de aula, e que sempre *tá* com surdo(a), mas não sabem dar um oi, não sabem olhar cara a cara porque, assim, o(a) aluno(a) se sente mais aluno(a) quando o(a) professor(a) *tá* olhando *pra* ele(a), *tá* conversando. Não é, tipo, olhar *pra* mim: Fala *pra* ele(a) tal coisa. *Pô!* *Tá* ali do lado, olha, fala, eu *to* ali *pra* interpretar. Então, a gente vê esse, esse, esses professores que vão deixando de lado, vão ignorando. Assim, é, assim, falam: Vou dar minha matéria, tem um profissional ali, então, então, não preciso me envolver. Tanto é que, às vezes, eles pe... Eles querem que a gente... Já chegou caso lá, alguns casos, não é sempre, de falar: Ah, me d... Qual é a nota que *cê* acha que ele(a) vai, que eu, que ele(a) merece? Que, como, que *cê* acha que... Qual o tipo de prova que vai ser apli..., vai dar *pra* aplicar *pra* ele(a)? Eu falo: Professor(a), num, não sou eu, é o(a) senhor(a), o(a) senhor(a) que tem que, que ver o que é melhor *pra* todos os alunos, não pode só, separar, deixar ele(a) separado(a) de lado e querer que eu, é, tipo, avalie o(a) aluno(a). Sobre a relação, não, não, essa questão, assim, do, do convívio, a gente sempre se cumprimenta, num, num... Eu vejo, eu percebo que não há aquela diferença tão grande assim, é: Nossa! Ele(a) é um(a) estranho(a), ele(a) *tá* dentro da minha sala. Na minha opinião, *pra* mim, mas, assim, questão, quando é focado no(a) aluno(a), o que que eu, tipo, assim, eu acredito que eles devem pensar: *Pô!* O(A) aluno(a) *tá* tendo dificuldade, o que eu vou fazer? Eu não sei o que vou fazer, então, vou ignorar. Em relação só ao(à) aluno(a), mas, em relação a eu, eu, comigo dentro da sala de aula é tranquilo. A gente conversa, eu explico a matéria, se o(a) aluno(a) tem dúvida tem que levantar a mão, então, essa questão, assim, não vejo essa questão, assim, desse afastamento dos professores com medo ou com receio de mim, a gente conversa, é só questão quando eles vão, é, avaliar o(a) aluno(a), focar no(a) aluno(a) com deficiência, que eles, meio que, travam, mesmo. Sobre falar aos professores em relação ao que o(a) aluno(a) precisaria e *tá*... Não, não, nunca cheguei, assim, falar: Ela(e) *tá* precisando disso, precisando daquilo. É só, eu só chego a falar, assim, eu sempre quando começo, desde o começo do ano, eu, pode entrar professores novos na escola, então, eu avalio o(a) aluno(a), também, tipo assim, até *pra* quebrar um gelo, conto um pouco da minha vida, pergunto um pouco dele(a), aí, no decorrer do

primeiro semestre, eu já tiro uma, o que poderia ser do(a) aluno(a), se, qual a dificuldade dele(a), qual o conteúdo que ele(a) tem, então, aí, realmente, eu aviso os professores, só nesse sentido: Oh, eu notei que ele(a) *tá* com, ele(a) tem bastante dificuldade, ou ele(a) tem um pouco de dificuldade em tal matéria, ou na sua matéria. Chegar *pra* falar *pro(a)* professor(a), mas, não, não como você perguntou. Como você perguntou? Sugestões ao(à) professor(a) sobre o(a) aluno(a) surdo(a), ah, não, não, isso, quando é específico da surdez a gente fala sim. Eu, e se eles atendem, não, não, é a questão de, é, alguns não atendem, ou atendem só naquele, ou aquele bimestre, ou aquele semestre, mas acabam sempre esquecendo. E, até mesmo, o grande erro deles é, às vezes, é falar e escrever ao mesmo tempo e, ou falar muito e escrever muito, e já não dá tempo *pro(a)* aluno(a) olhar *pra* mim e copiar, então, é esse só é o, é a grande preocupação e que eu me sinto só um pouco incomodado em relação a isso, é, deles falarem ao mesmo tempo, porque, como eu interpreto rápido, e gosto, e tem esse *feedback* bastante com os professores, é só. Eles *tão* acostumados, mesmo, entrarem em qualquer sala de aula com ouvintes e falarem bastante e escreverem. Principalmente, Sociologia e Filosofia que, às vezes, é só, é só falando, falando e olhando *pro* quadro e escrevendo ao mesmo tempo. Então, eu creio que é, até, uma tática do(a) professor(a), mesmo, durante esses anos *pra*, é uma estratégia *pra* ele(a) não perder o fio, o contexto. Mas eles, às vezes, eu falo: Professor(a), *tá* indo muito rápido, demais... Ou: Professor(a), é, fala um pouco, é, mais pausado... Mas, aí, mesmo assim, eles lembram no começo, mas, sempre esquecem, aí eu fico até, é, meio com receio, vou ter que chamar a atenção toda hora do(a) professor(a)?! De um(a) adulto(a) que *tá* lá?!: Professor(a), de novo, *cê* aumentou, professor(a). Porque, às vezes, eles vêm: TI-1, eu *to* falando rápido? Se eu estiver falando rápido, é, você pede, você pede *pra* mim, levanta a mão que eu diminuo, vou devagar. Mas, a gente percebe que isso é *cooonstante*, então, fica... Já cheguei a chamar duas, três vezes, mas aí, na quarta, na quinta, o(a) professor(a) *tá* falando rápido de novo, aí, eu fico, naquele, com receio também, de, de ter pedido já e não ter cumprido. Sobre conflito no trabalho, não, não, não, nenhum. Mesmo porque, não sei, não quero também pensar o que que os outros poderiam... Mas, assim, eu sempre me coloco, também, no meu lugar, tipo assim, o(a) intérprete, também, tem que se colocar no lugar dele(a), fazer a parte dele(a), é, não se intrometer, tipo assim, na aula do(a) professor(a): Professor(a), coloca isso... Em relação ser, querendo ser o(a) professor(a), ou, também, é, cuidando dos outros alunos ouvintes, tipo assim, ah, *tá* conversando, o(a) intérprete levanta, briga com o(a) aluno(a), com outro(a) aluno(a) que, sabe, que não *tá* acompanhando, que não é o(a), não é o(a) surdo(a). Então, tem que se colocar, também,

no lugar, fazer a sua parte bem comportado(a), também, não precisa, também, se expor, assim, tanto na sala de aula, também.

- Como você analisa a postura dos professores em relação à presença do tradutor/intérprete em sala de aula? Você identifica atitudes de preconceito em relação ao seu trabalho em sala de aula?

- Olha, *pra* ser bem sincero(a), também, não. Mas pelo fato, já ouvi boatos de colegas que, sim, o(a) professor(a) tem *um* certo receio: Nossa! Tem um(a), uma pessoa, é, que, também, *tá* exercendo, querendo ou não, o mesmo papel de educador(a) e está na sala. Ai meu Deus! É, o que que ele(a) vai pensar de mim, se eu falar um palavrão, talvez? O(A) professor(a) pensando: Ou se eu fa..., gritar muito com o(a) aluno(a), será que eu vou receber denúncia dele(a) lá com os outros colegas, ou com o(a) diretor(a)? Mas em relação a minha parte, eu posso dizer que não, ou, também, não sei, porque eu também não, eu faço a minha parte, é, dou auxílio ao(à) aluno(a) surdo(a), faço o que eu posso, também, no ambiente, e sem me preocupar, também, o que o(a) professor(a) vai pensar ou não, porque eu procuro, primeiro, olhar *pra* dentro de mim, olhar, me vigiar: Oh, tem que fazer isso certinho. Tem o código de ética dos intérpretes, tem as formações continuadas que a gente sempre recebe. Então, eu sempre, sempre me policio *pra*, *pra* ser melhor, e tentar fazer, é, um ambiente harmonioso, que eu também, assim, por mim mesmo(a), só quero paz, também, então, não quero incomodar ninguém. Então, eu não vejo, assim, esse olhar preconceituoso, porque a gentileza e educação cabem em qualquer lugar. Então, eu não crio, se o(a) prof... É, eu procuro interpretar simultânea, simultaneamente, não, *stí*, com fidelidade, tipo assim, se o(a) professor(a) falou, talvez, alguma coisa que eu, durante esses, tanto tempo na língua de sinais, ou na disciplina, vi que ele(a) deu um deslize, ou cometeu alguma coisa, ou falou errado, eu não vou, não vou lá mudar, eu também não vou causar intrigas, só isso. E cada um(a) faz a sua parte, mesmo, nesse sentido, assim, de não ficar, assim, ah, olhando *pro*(a) outro(a): Ah, esse(a) professor(a) é tal, desse jeito... Não, a gente fica, fica tranquilo(a). Sobre a visão do(a) professor(a) em relação ao(à) tradutor(a)/intérprete, não, de verdade, nunca percebi, nesse sentido. Assim, eu só, só entendo que, às vezes, um, a maioria, a maioria não, não sei uma porcentagem, mas, alguns acham que eu sou o(a) dono(a) do(a) aluno(a), e isso acaba pesando muito porque isso, na verdade, não é, nem um pouco, até o(a) próprio(a) aluno(a) sabe que eu sou o(a) intérprete, a gente deixa, eu sempre deixo bem claro: Oh, aqui eu sou o(a) intérprete, é, qualquer coisa, é o(a) professor(a) *tá*?! Nessa questão: Você quer conversar com o(a) professor(a), o(a) professor(a) conversar com você... Deixo bem claro. Mas, às vezes, os professores só, às vezes, acham isso:

Ah, é o(a) seu(sua) aluno(a). Oh, o(a) seu(sua) aluno(a)... Como *tá* o(a) seu(sua) aluno(a)? Sabe, aí, na verdade, tem que falar: Não, professor(a), na verdade, é o(a) *seus(suas)* aluno(a) como todos os outros, *tá* na sua ficha, você que mexe com o plano, com o planejamento dele(a), eu não mexo com nada, eu só venho aqui *pra* interpretar, só isso, nada mais, não tem como eu dar nota. Então, só nesse sentido que os professores, às vezes, é, confundem isso: Ah, é o(a) seu(sua) aluno(a). Mas, não. Mas, fora isso, nunca percebi nada disso não, porque é aquele negócio, talvez ou outra, quando é que, é, personalidade autoritária, quando o(a) professor(a) é bem, não sei, exagerado(a), talvez, ou bem *pra* frente, ou o(a) intérprete, também, é bem *pra* frente, pode se chocar um(a) no(a) outro(a), assim, naquele ambiente, de querer prevalecer um(a) no(a) outro(a). Mas, da minha parte, assim, por ser quieto(a), meio no meu canto, não quero incomodar ninguém, faço o possível *pra* isso não acontecer. Sentir rebaixado(a), não, não, nem um pouco, e maltratado(a), também, nem um pouco.

TI-2

- Na sua concepção, o que é ser um tradutor/intérprete? Qual a função do tradutor/intérprete educacional de Libras/LP?

- *Pra* mim, o(a) tradutor(a)/intérprete educacional é aquele canal entre o(a) aluno(a) e o(a) professor(a), ele(a) é esse meio, esse, essa pessoa que *tá* no meio, que faz com que o(a) aluno(a) chegue ao(à) professor(a) e que o(a) professor(a) chegue ao(à) aluno(a). E a função é ele(a) transmitir, sem omitir, sem tirar do contexto, transmitir tudo que o(a) professor(a) *tá* falando, tudo que o(a) professor(a), tudo que os alunos *tão* interagindo dentro da sala de aula, porque o(a) tradutor(a)/intérprete, ele(a) é a boca e o ouvido do(a) surdo(a), então, a gente tem essa função, não só com o(a) professor(a), mas, também, de interpretar as relações dele(a) ali dentro da sala de aula: Ai, o que que *tá* acontecendo? Por que que eles *tão* rindo? Qual que foi a piadinha? Ai, preciso ir *na* coordenação. Ai, preciso *isso*... Então, a gente tem que *tá* junto dele(a) e transmitir, e fazer com que ele(a) tenha acesso integral a essas informações, sem que ele(a) fique lesado(a) por causa disso.

- Na sua experiência, você considera que os professores estão preparados pedagogicamente em relação à inclusão educacional do aluno surdo?

- Os professores, de uma forma geral, não. Eu acho, assim, não são todos que estão preparados. Tem alguns que, ainda, ficam ali, sabe, naquela coisa, assim, de querer que ele(a) faça, que tenha o mesmo, o mesmo comportamento do(a) aluno(a) ouvinte. Só que

ele(a) não é o(a) mesmo(a) na questão de aquisição, porque o(a) ouvinte, desde pequeno(a), ele(a) é estimulado(a), desde pequeno(a), ele(a) sabe, se ele(a) ouve uma coisa, ele(a) sabe o que que é, então, é mais fácil a aquisição *pro(a)* ouvinte. Já *pro(a)* aluno(a) surdo(a), muita coisa *pra* ele(a) é limitada, então, às vezes, os professores, eles não entendem isso. Então, às vezes, a falta de uma aula, em algumas matérias, assim, específicas, *duma* aula mais visual, de explicar alguns conceitos, *pra* mim é uma coisa, assim, que falta, ainda, nos professores, e faltam eles, ainda, ter essa, esse *feeling*, assim, de: *Pô!* Tem um(a) aluno(a) surdo(a) ali, será que se eu trazer uma imagem que vai explicar sobre isso, *num* vai ser melhor *pra* ele(a)?! Porque isso é inclusão, só não é chegar na sala e passar o conteúdo: Ah, ele(a) conseguiu tirar nota! Ok, ele(a) conseguiu tirar nota porque o(a) aluno(a) se esforçou, mas ele(a) aprendeu?! Então, eu acho que falta isso nessa questão dele(a) aprender(a), realmente, aquilo que *tá* sendo ensinado.

- Como você analisa a prática pedagógica do professor em função do aluno surdo? Há alguma alteração nessa prática?

- Foi o que eu te falei, alguns se preocupam. Alguns, às vezes, *tão* passando um conteúdo muito rápido, então...: Ah, vou pegar uma xérox e vou dar *pro* seu(sua) aluno(a), porque enquanto eu *tô* passando ele(a) *tá* ali e olha, e enquanto eu for explicar, ao mesmo tempo que eu *tô* passando, você consegue explicar *pra* ele(a). Então, alguns professores se preocupam com isso, outros professores, é como se fosse um(a) aluno(a) "normal". É como se eu fosse um apoio, a pessoa que fosse suprir tudo aquilo que ele(a) vai precisar, e o(a) intérprete não é isso, o(a) intérprete, ele(a) traduz. Tanto é que, quando o(a) professor(a) começa a explicar, ele(a) *tá* copiando, eu começo a traduzir, é o meu papel, interpretar. Aí ele(a) fala: Ai, mas eu *tô* copiando. Eu falo assim: É, mas ele(a) *tá* falando. Então, assim, fica nessa, eu não posso deixar de passar *pra* ele(a), mas aí ele(a) fica... Às vezes, perde conteúdo, perde explicação porque ele(a) quer copiar, porque ele(a) acha que no caderno ele(a) vai conseguir estudar depois, ler e estudar, mas aí, ele(a) perde a explicação, porque ele(a) *tá* copiando. Então, fica, assim, um impasse muito grande com relação a isso. Os professores acham que é o(a) meu(minha) aluno(a), é meu(minha) filho(a), como falam: Ah, *seu(sua)* filho(a), não sei o que... Você que tem que... Mas não é assim, a gente, eu não tenho formação pedagógica, eu não sou professor(a), eu sou intérprete, eu tenho formação de intérprete, se você me der uma palestra *pra* interpretar, eu vou interpretar. Agora, *pra* ensinar, não compete a mim, e, às vezes, é difícil eles entenderem isso. Assim, porque a gente *tá* perto do(a) aluno(a) ali, cinco tempos a gente *tá* com o(a) surdo(a), a gente conversa, não só de coisas da escola, a gente conversa de outras coisas, também, então, eu acho que, às vezes, esse

papel do intérprete de *tá* junto, faz com que eles confundam, às vezes, essa relação que tem, sabe, eles acham que eles... Eu não sei o que que eles pensam (risos).

- Você participa do planejamento de ensino do professor? O recebe (e os materiais) com antecedência às aulas?

- Nunca, em cinco anos, nunca participei, nunca recebi, nunca (risos). Ah, na outra escola que eu trabalhava, sim, eu pedia porque eu era instrutor(a) mediador(a) um período e depois eu era intérprete, mas, mesmo assim, a gente pedia o planejamento *pra* gente até ter ideias, assim, às vezes, tem uns sinais que a gente não sabe, e, aí, os professores dessa outra escola falavam assim: Não, eu vou te dar, eu vou te dar. E aí ficava, acabava deixando, aí chegava na hora, a gente tinha que buscar o que *tava* lá, procurar. A internet não pode, não pode mexer na internet, não pode procurar sinais, então, a gente ficava: E, aí? Naquele impasse, porque não tinha acesso ao conteúdo, não sabia do que *tava* falando... Porque a gente, também, tem que *tá* em constante pesquisa, se aperfeiçoando, porque a gente não sabe de tudo, tem alguns conteúdos que a gente sabe mais, porque a gente usa mais alguns sinais, e tem outros que a gente não sabe, e que a gente precisa saber: Ah, hoje a aula... Que seja no *WhatsApp*: Hoje a aula vai ser sobre... Sei lá: Corrente elétrica, força magnética. Aí a gente vai e procura o sinal de força magnética. Como que a gente vai fazer com que ele(a) aprenda, de fato, aquele conteúdo? Aprender, não *tô* falando, assim, do(a) aluno(a) *tá* na sala de aula, presente, balançando a cabeça *pra* ele(a). Que ele(a) aprenda aquele conteúdo. Como que ele(a) vai aprender se eu não sei passar aquilo de uma forma adequada *pra* ele(a)? Então, não, não participo, nunca participei (risos).

- Na sua concepção, como tem sido e como deve ser a relação de trabalho entre professor e tradutor/intérprete?

- Eu acho que, às vezes, eu não sei se o(a) professor(a) tem medo do(a) intérprete, às vezes, eu acho que ele(a) acha que a gente *tá* lá *pra* ficar dedurando, eu não sei o que. Mas eu acho que seria mais uma relação, assim, ajudador, sabe, se ele(a) sabe que eu sou o caminho direto entre o(a) surdo(a), que ele(a) me passe as coisas, que ele(a) fale(a) *pra* mim ou me pergunte. Eu posso não saber de Pedagogia, eu posso não ser professor(a), mas que ele(a) me pergunte: O que que você acha, já que você trabalha com o(a) surdo(a) e você interpreta, o que que você acha que pode melhorar, assim, *pra* eu aprender? Qual que seria uma aula adequada *pra* ele(a)? Ah, se eu for passar um vídeo na sala de aula, seria interessante eu colocar legenda? Ou colocar, a gente gravasse você antes sinalizando? Então, assim, perguntar mais como que vai fazer, ter

essa coisa, assim, de perguntar: Ai, como você acha que o(a) aluno(a) vai aprender mais? Assim, ter essa liberdade de perguntar e dar a liberdade de, às vezes, da gente falar, porque, muitas vezes, a gente não fala porque não tem uma abertura *pra* isso. Então, seria interessante que a gente, que eles, o(a) intérprete e o(a) professor(a), se vissem como ajudadores no bem comum do(a) aluno(a). A gente quer que o(a) aluno(a) saia do 3º ano, do 1º, do 2º, com o conteúdo fixado, não só que passe de ano. Passou de ano, mas ele(a) sabe?! E o que acontece com o(a) X, eu sei que, assim, eu não sei nem se eu posso falar o nome dele(a), mas, ele(a) vem de uma cultura de ensino que, hoje, no 3º ano, o(a) professor(a) começou a explicar sobre par e ímpar, e eu fiz sinal par e ímpar, e ele(a) fez uma cara de interrogação *pra* mim, assim: O que que é par/ímpar? Então, são conceitos básicos de coisa, assim, de 1ª série, 2ª série, 3ª série, sílabas, verbos, substantivos, adjetivos, nas aulas de Português, que ele(a) não sabe o que que é, e aí, isso, quando chega no 3º ano *pra* gente tentar suprir, porque as coisas são muito rápidas, os conteúdos são muito rápidos, então, eu não tenho tempo de chegar *pra* ele(a) e explicar, vem cá: Par é todo número... Ímpar é todo número... Adjetivo é isso... Substantivo é isso... E vem uma coisa de lá, sabe, lá do 1º, 2ª série, que ele(a) não teve isso, e chega... Mas, e se o(a) professor(a) tivesse, lá do começo, perguntado *pro(a)* intérprete, *pro(a)* instrutor(a): Como que a gente faz? Então, é uma coisa, assim, que... E não vai mudar, não muda porque ele(a) *tá* no 3º ano, vai se formar sem saber muita coisa, então, não vai mudar, sabe, só se acontecer um milagre na Terra e fazer com que os... A família também, porque eu acho que o pai e a mãe, eles têm que incentivar o(a) surdo(a). Igual, ai, não teve na 1ª até 5ª série do ensino fundamental, não teve... Ah, mas o CAS, ele(a) dá um curso, dá o AEE, que é o Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa, mas a família *tá* nem aí, *ta ca*** pro(a)* surdo(a) também. Ai, desculpe! *Tá* pouco se importando *pro(a)* aluno(a), e deixa ele(a) ir passando, assim, sabe. É difícil! Desculpa (risos)! Ele(a) vai sendo empurrado(a).

- Como você analisa a postura dos professores em relação à presença do tradutor/intérprete em sala de aula? Você identifica atitudes de preconceito em relação ao seu trabalho em sala de aula?

- Então, eu não sei se aqui, eu não tive esse problema aqui, ainda. Eu tive problema na outra escola que eu trabalhei, que o(a) professor(a) achava que eu passava a resposta *pro(a)* aluno(a), achava que eu mandava ele(a) faltar, então, tudo isso. E, aí, ele(a) abriu uma reclamação contra mim na SED. E, aí ficou tudo provado que, na verdade, ele(a) tinha problemas, aquela pessoa tinha problemas. Mas, é, eu acho que, às vezes, o que eu sinto é, assim, prova, prova tem que ser duas, então, ele(a) pega entrega uma *pro(a)*

aluno(a) e eu fico aqui, aí eu: Professor(a), tem a minha prova também. Não sei se isso entra na questão de preconceito, assim, mas, eu só acho que, às vezes, eu sei que é minha responsabilidade traduzir, eu não vou passar cola *pro(a)* aluno(a). Tive muito problema com o(a) X por causa disso, porque ele(a) quer que eu passe a resposta *pra* ele(a), ele(a) fica bravo(a) comigo porque os outros intérpretes, eu acredito que faziam isso, e, aí, eu falo que não, e ele(a) emburra, emburra comigo. Então, às vezes, essa questão, assim, de receber a prova, de, às vezes, a gente ficar meio, eu com ele(a), assim, a gente fica meio... Eu fico na minha, assim, tipo assim: Responsabilidade sua, você não estudou, problema é seu, eu não vou passar cola *pra* você, eu sei das minhas responsabilidades. Acho que é isso, eu não me sinto, assim, aqui, pelo menos, não, nessa outra escola que eu trabalhei, sim, com esse(a) professor(a), um(a) professor(a), em específico. Eu trabalhava no ensino médio também, e tinham vários professores, mas, era só uma que ficava falando as coisas: Ah, mas seu(sua) aluno(a) faltou... Por que? Que será que você ficou fazendo? Por que será que ele(a) faltou? Ah, mas ele(a) foi com nota boa, será que ele(a) conseguiu fazer a prova sozinho(a)? Então, foi só essa experiência que eu tive, assim, mas, no mais, aqui não, ainda bem, graças a Deus que eu não tive, porque é desconfortável *pra* gente. Nesta escola, a relação com o(a) professor(a) é boa, é boa, eu gosto dos professores, gosto bastante. Tem alguns, assim, que a gente gosta mais, sempre tem aqueles que a gente gosta mais, que você vê que ele(a) faz questão de incluir o(a) aluno(a). Igual eu falei, não são todos que não trabalham com a inclusão, de certo modo, que não sabem, eu acho, eu acredito que não fazem, eu não acredito que eles façam *pra* querer prejudicar o(a) aluno(a), eu acho que, assim, não sabe fazer, não sabe como adequar a aula, o tanto de conteúdo *pra* aquele(a) aluno(a), em especial, ali, ele(a) só. Todos os outros conseguem, mas ele(a) não consegue acompanhar, então, tem alguns que não conseguem mesmo, mas tem outros que se esforçam, sabe: Ai, o que que faz? Mas como que faz? Tá legal? E, aí, é bem, existe a troca, por isso que eu disse que não são todos, não posso falar que são todos os professores, não, são uns, ou, um aqui, outro ali, que não sabe como fazer com essa inclusão e nem dão essa abertura, assim, de: E aí TI-2, o que pode fazer? Não, tipo... Mas a relação é muito boa, sim.

TI-3

- Na sua concepção, o que é ser um tradutor/intérprete? Qual a função do tradutor/intérprete educacional de Libras/LP?

- O que é ser um(a) tradutor(a)/intérprete? É você ter essa função de passar tudo o que tá dentro da sala de aula *pro(a)* aluno(a), e tudo na íntegra.

- Na sua experiência, você considera que os professores estão preparados pedagogicamente em relação à inclusão educacional do aluno surdo?

- Não, não estão preparados. Porque, assim, na maioria das vezes, eles... Bem, assim, sempre eles acham que a responsabilidade é nossa, sempre é nossa, pensam que é nosso(a) aluno(a) e nós não somos... *Pra* ser nosso(a) aluno(a)... Na verdade, nós estamos aqui *pra* poder mediar a comunicação. E, na verdade, assim, fica bem difícil porque eles não estão preparados. Não no caso desta escola, mas, em outras escolas, com colegas intérpretes, tem professor(a) que não aceita, fala que nunca viu esse tipo de coisa, que antigamente não tinha essas coisas dentro da sala de aula, como se o(a) aluno(a) fosse um estorvo dentro da sala.

- Como você analisa a prática pedagógica do professor em função do aluno surdo? Há alguma alteração nessa prática?

- Não, não existe. O(A) professor(a), ele(a) não tá, nem tem essa preocupação de perguntar *pra* gente como que vai preparar a aula, de pedir alguma sugestão. Aqui na escola, nesta escola, alguns professores, mas dá *pra* contar, um ou dois que tem essa preocupação de pedir uma sugestão de como preparar a aula, mas é bem raridade.

- Você participa do planejamento de ensino do professor? O recebe (e os materiais) com antecedência às aulas?

- Não, nem nunca vi, não pedem sugestão nenhuma, não, são poucos, ainda tem um ou dois, mas, assim, no quadro de quase 15 professores, um ou dois que perguntam. Aqui, até que aqui, assim, tem alguns professores que ainda entregam *pra* gente, fala: Olha, vou trabalhar tal coisa, tal conteúdo. E, às vezes, eu pergunto também, tem essa liberdade de perguntar *pra* eles. Mas, assim, são poucos mesmo. Isso é porque foi uma das primeiras escolas que... com surdo(a). E aqui, assim, o bom daqui que a equipe, a gestão, o(a) coordenador(a), ele(a) sempre está presente, ele(a) sempre está presente, sempre pergunta, como que tá. Então, assim, eu tenho essa liberdade de conversar com ele(a), de falar que, às vezes, algum(a) professor(a) que não manda, que demora *pra* poder tá mandando o material, e ele(a), assim, prontamente, atende nós.

- Na sua concepção, como tem sido e como deve ser a relação de trabalho entre professor e tradutor/intérprete?

- Então, você fala na questão do trabalho envolvido dentro da sala? Então, assim, é, alguns professores ainda vêm, conversam, pedem sugestão, como eu havia mencionado. E, eu acho, assim, que se eles fossem mais abertos, dessem mais oportunidade, deixassem a gente ter acesso ao planejamento, com certeza, iria fluir mais, o(a) aluno(a) iria desenvolver mais. Porque se, realmente, o(a) aluno(a) fica no canto da sala, é meu(minha) aluno(a), pronto acabou. E, às vezes, a gente nem vê, assim, aquilo que eu sei, (que eu nem posso fazer isso, que é contra), que eu sei, eu explico *pro(a)* aluno(a). Assim, fica... Porque *pra* mim, parece que *to* importunando o(a) professor(a), então, se eu sei, eu vou lá e explico *pra* ele(a), pesquiso, que nem eu tenho o meu, meu PL, que que eu faço? Vou pesquisar... Se o(a) professor(a) *tá* trabalhando lá na sala, por exemplo, a Revolução Industrial, eu vou lá e vou assistir a um vídeo, sobre o que que é, o que que foi, o que que aconteceu, *pra mim* poder explicar *pro(a)* aluno(a), porque tem professor(a) que nuuuuum... Eu nem gosto de *tá* perguntando. Então, aconteceu, também, um caso, assim, com um(a) professor(a), ele(a) mandou um material *pro(a)* aluno(a), e, aí, o material *tava* tudo em imagem, era todo, o material era todo imagem, não tinha nenhum texto. E o(a) professor(a) já conhece o(a) aluno(a) a bastante tempo, o(a) aluno(a), ele(a) é surdo(a) e ele(a) é cego(a). Como que ele(a) vai pesquisar o material? Ele é um material que só tem imagem, uns tópicos. Porque os outros alunos têm onde pesquisar, ele(a) não, a única fonte dele(a) é aquilo. Então, assim, não tem cuidado nenhum, nem de pedir uma sugestão *pra* gente: Olha, como que eu faço, professor(a)? Como que posso fazer *pra* poder melhorar? E, em relação à conversa dos professores comigo? Não, sim, sim, não, conversa sim, conversam com a gente, cumprimentam, tudo. Mas, não dão aquela atenção, assim, em relação ao(a) aluno(a), não, ao trabalho, não. Mas, a gente conversa, não tem problema nenhum, assim, entre a nossa relação, é uma relação amigável. Mas, em relação ao(a) aluno(a), ainda falta muito.

- Como você analisa a postura dos professores em relação à presença do tradutor/intérprete em sala de aula? Você identifica atitudes de preconceito em relação ao seu trabalho em sala de aula?

- Então, aqui nesta escola, especificamente, eu nunca tive problema nenhum(a). O(A) professor(a), tem até o(a) professor(a) que tem aquele cuidado, fala: Ai, professor(a), será que eu falei muito rápido, demais? Que nem aconteceu o caso de semana passada, tinha um(a) professor(a) que *tava* substituindo um(a) professor(a), aí, até depois ele(a) me pediu desculpas, ele(a) falou: Ai, será que eu falei muito rápido? Porque nem prestei atenção... Que nem tinha prestado atenção que eu *tava* na sala, e eu sento bem na

frente, falei: Não professor(a), tudo bem, não tem problema quanto a isso, se eu não conseguir compreender, eu peço *pra* você falar novamente, pode ficar tranquilo(a). Mas, assim, já aconteceu em outra escola que eu trabalhava, fui, na verdade, eu tinha trabalhado nessa escola no período noturno, e eu fui substituir na parte da manhã um(a) colega, e, aí, era dia de prova, e o(a) professor(a), na hora que ele(a) me entregou a prova, ele(a) teve a “cara de pau” de falar *pra* mim, que não era *pra mim* passar cola *pro(a)* aluno(a), como se eu estivesse lá *pra* fazer isso, eu falei: Professor(a), eu sou um(a) profissional, eu tenho ética, jamais eu vou fazer uma coisa dessas, passar... Se, agora, se existe *alguma* outra pessoa com essa conduta, não sou eu. Então, eles acham que a gente *tá* lá *pra* poder fazer isso, *pra* poder *tá* facilitando a vida do(a) aluno(a). Na verdade, não. Pode ser que até exista, exista algum(a) intérprete que faça isso. Mas, assim, eles têm essa visão que nós estamos lá *pra* poder empurrar o(a) aluno(a), *pra* dar a resposta *pra* eles. Em questão de eles pensarem que nós estamos lá *pra* fiscalizar, sim, porque eles sabem que a gente tem contato com a coordenação, com a direção, pode ser que eles se sintam acuados com isso, de achar que a gente *tá* lá *pra* poder estar fiscalizando o trabalho deles. E sobre o preconceito ao meu trabalho em sala de aula, às vezes, sim, na maioria das vezes, eles falam, aí, que a gente não trabalha, que a gente não faz nada, como que se interpretar fosse como uma coisa fácil, que você aprende, assim... E é muito estudo, e se a gente não tiver estudando, pesquisando *pra* poder ajudar no desenvolvimento do(a) aluno(a), não tem como. Geralmente, eles falam: Ah, vocês não fazem nada mesmo. É bem isso que a gente ouve.

APÊNDICE B – Entrevistas Transcritas – Professores(as) Regentes

PR-1

- Qual o seu entendimento sobre a educação inclusiva? E sobre a condição do surdo nesse processo?

- Então, *pra* mim, a educação, não é uma educação inclusiva, porque se fosse, realmente, uma educação inclusiva, além do(a) intérprete, o(a) professor(a) da sala de aula deveria ter sido preparado(a) *pra* isso, *pra* poder conversar com o(a) aluno(a) e *pra* ter mais contato direto com ele(a), porque, apesar de eu tentar, eu não consigo. O(A) meu(minha) intérprete, o(a) intérprete é quem interpreta tudo, até as brincadeiras com ele(a). Então, eu não tive essa formação *pra* que isso fosse, realmente, *pra* que ele(a) fosse incluído(a) no processo. Sobre as condições do(a) surdo(a) nesse processo, acho que ele(a) é o que mais sofre, porque, muitas vezes, se o(a) intérprete tiver algum problema e ele(a) precisar sair, ele(a) fica perdido(a) na sala. Então, muitas vezes, eu pego o livro, vou lá e mostro o que que é *pra* fazer, dou uma explicada, mas eu duvido que ele(a) entenda o que eu estou falando.

- O que você entende por: Surdo? Surdez? Libras?

- Então, *pra* mim o(a) surdo(a) é o sujeito que não ouve. A surdez seria uma deficiência que ele(a) tem por conta do aparelho auditivo. E as Libras é uma linguagem universal de sinais, eu acho, é a comunicação dos surdos, é uma linguagem, não sei se a palavra certa é essa, como se fosse uma nova Língua, mas que proporciona o(a) surdo(a) a se comunicar com o meio.

- Como foi a experiência de ensinar para o aluno surdo? Você muda a sua prática pedagógica ao ter um aluno surdo em sala de aula?

- Então, nem sempre. Como eu dou aula de, com *data show*, com recursos visuais, então, facilita *pra* ele(a) entender, eu gosto muito disso, ou faz desenho e tal. Mas não muda muito porque a gente não tem tanto conhecimento. Então, o que eu uso é recursos visuais. Experimentos dá *pra* ele(a) fazer também, quando tem. Mas, tirando isso, ensinar *pra* surdo(a) é como ensinar *pra* outro(a) aluno(a). A diferença é que eu não sei muito me comunicar com ele(a) (risos). É só esse problema que eu encontro.

- Como você analisa a presença do tradutor/intérprete educacional de Libras/LP na sala de aula? Como foi a experiência de trabalhar com o tradutor/intérprete em sala de aula?

- Ah, de extrema importância. Agora, sem receio, porque ele(a) tá ali só *pra* interpretar o que é importante, necessário, e, muitas vezes, o que eu peço das brincadeiras *pros* alunos. Mas, a presença dele(a) não me constrange, num muda nada em relação a minha prática, eu continuo do mesmo jeito. E, aliás, eu gosto, porque é uma maneira que eu tenho de me comunicar com os surdos (risos). Sobre a experiência de trabalhar com os tradutores/intérpretes, ah, uma experiência normal, assim, eles ajudam muito porque tem muito conteúdo que eles vêm tirar as dúvidas conosco, e, às vezes, a gente acha que tá explicando bem, mas o(a) surdo(a) não entende porque ele(a), também, não tá conseguindo entender o que a gente fala, então ele(a) pergunta. Eu acho, assim, uma experiência muito, é uma troca, na verdade, troca de experiência. Eu ganho com isso, eu não sei se ele(a) ganha, mas eu ganho muito porque muitos sinais a gente acaba se familiarizando. Eu não vejo nada de mais. Eu acho, assim, de extrema importância que ele(a) esteja, *pra* mim é ótimo.

- Como você compreende a função desse profissional? Existe a necessidade dessa atuação?

- Nossa! É uma pergunta bem complexa! Mas, assim, a função dele(a), nossa, é geral, é em tudo, não é?! Mas, eu não sei, eu acho que seria muito mais fácil, ainda, se todos os profissionais da educação soubessem Libras, isso seria de grande importância. Mas, já que isso não é possível, quer dizer, é possível, mas você não tem tanto tempo *pra* fazer a capacitação. Então, ele(a) é de extrema importância, porque é ele(a), a intérprete ou o intérprete, que vai ajudar a clarear *pra* aquele menino ou menina, o que você tá tentando passar, não é?! E existe, lógico, a necessidade, sempre. Porque, é como eu disse, se eu soubesse, talvez não precisasse. Mas, sem ele(a), a gente fica perdido(a), sem intérprete fica difícil, porque eles não conseguem ler certinho, tem algumas palavras que eles não entendem, eles não conjugam verbo. Então, como que eu vou explicar isso *pra* eles?! Manda lê, mas, aí, lê, ele(a) vai pegar as palavras chaves. Não é assim que funciona?! Então, quer dizer, como que ele(a) vai...?! Eu acho muito difícil.

- Ao elaborar o planejamento de ensino, você considera as sugestões do tradutor/intérprete? Este profissional recebe antecipadamente o seu planejamento de ensino?

- Não, não recebe. E se ele(a) me der alguma sugestão, eu aceito. Mas ele(a), também, nunca me sugeriu, nenhum(a) intérprete nunca me sugeriu. Mas se me sugerir e der *pra* eu fazer, eu faço com maior prazer. Agora, eu nunca passei meu planejamento *pra* eles, até porque eles também não pedem. Então, a gente não tem esse costume, o hábito. Se

pedir eu entrego o planejamento sem problema nenhum. Mas se não pede, só a coordenação pedagógica que pede o planejamento, então...

PR-2

- Qual o seu entendimento sobre a educação inclusiva? E sobre a condição do surdo nesse processo?

- Bom, educação inclusiva de uma forma geral seria trazer os nossos alunos, as pessoas, os jovens, os adolescentes que estão, às vezes, relegados em uma escola que, exclusivamente, de portadores da mesma deficiência, e, às vezes, você trazendo eles para o convívio, com os nossos alunos, supostamente, "normais", porque eu não conheço quase ninguém normal, nem eu, a gente trazer o convívio, a socialização e a integração, eu acho importante. Mas eu não concordo como é feito. O modo como é feito, eu discordo. Por mais que haja pesquisadores, teóricos a respeito, na situação que se vive hoje essa inclusão, ela é mais *pra* se fazer propaganda. Porque eles precisam de um auxílio melhor, e não só um(a) intérprete. São recursos, salas, é, um(a) professor(a) que tem essa capacitação. E você não pode, simplesmente, falar que em todas as salas do estado inteiro, todos têm essa capacitação, e o(a) professor(a) de sala tem condições de fazê-lo. Não são todos que têm. Há uma necessidade de preparação e uma escolha de pessoas que tenham esse "dom" *pra* que você tenha um serviço eficiente, uma educação inclusiva de verdade. É esse o desafio, e não o fato de colocar o(a) aluno(a) em sala e resolver o problema, e é isso que a gente vê acontecer. Com relação aos surdos, especificamente, eu acho que por eles terem uma visão, eles tendo uma linguagem própria, fica menos complicado em relação aos outros, diria os *surdos-mudos*. O nome já caiu, não se pode mais usar essa expressão, mas é a primeira que me vem na memória.

- O que você entende por: Surdo? Surdez? Libras?

- Bom, eu acho que quando você coloca que uma pessoa é surda, eu entendo que ele(a) tem uma dificuldade auditiva. Ele(a) não consegue escutar os sons da forma como a gente pronuncia. A gente já teve alunos completamente incapazes de um ouvir um som sequer, e outros que ouviam alguma coisa, parcialmente. Então, existem graus de surdez. A surdez é a situação em que ele(a) se encontra e o(a) surdo(a) é o rapaz, a pessoa que teve essa infelicidade de receber esse problema. Libras é uma linguagem, é uma Língua. Você precisa de um(a) tradutor(a) *pra* Libras. E eu acho incrível, e eu acho, também, meio problemático, é uma pena que *pra* cada estado você tem expressões diferentes, traços, movimentos que dão outra conotação. Há muitos anos atrás, eu

sonhava, *neh*, eu falava: *Poxa*, pelo menos, é uma linguagem que se utiliza as mãos, *neh*, que é universal. Porque, é, o símbolo de água, o símbolo de, não sei o que lá, é tudo igual. E depois, quando eu comecei a trabalhar como professor(a), eu fui começando a ver que não. É como se houvessem dialetos, Libras em Inglês, Libras na Europa. Não são os mesmos símbolos. E até no Mato Grosso do Sul é um símbolo, e, de repente, eu vou a São Paulo, é muito parecido, mas já tem outro símbolo. E, aí, já vai criando um dialeto, um sotaque, ou sei lá como deveríamos transcrever isso, mas... [Variações?] Variações, são muitas variações.

- Como foi a experiência de ensinar para o aluno surdo? Você muda a sua prática pedagógica ao ter um aluno surdo em sala de aula?

- O(A) aluno(a), independentemente de ser surdo(a), cego(a), se ele(a) tem qualquer tipo de necessidade diferenciada, ele(a) não é melhor e nem pior do que os outros, ele(a) está dentro de um grupo. Então, nós vamos ter alunos mais dedicados, vamos ter alunos menos dedicados, vamos ter alunos que não querem estudar. Eu sou professor(a) da área de exatas, e há alunos que querem ver o capeta, mas não querem ver o(a) professor(a) de exatas, independente da gente se dar bem ou não, ele(a) não gosta da matéria. Eu acho que a curiosidade, às vezes, consiga tirar isso do indivíduo. Às vezes, você ouve: Professor(a), eu até gosto da sua aula, mas é que a sua matéria é tão chata (risos). Isso acontece com surdos, *mudos*, com qualquer um(a), qualquer um(a) que tenha... E o problema é a postura, envolve alunos surdos excepcionais, no sentido de serem além dos outros, seria um exemplo 'pra' sala. E haverá alunos que não é essa a finalidade da vida dele(a). A gente tem que entender que, talvez, ele(a) seja mais voltado(a) *pra* humanas, biológicas. Às vezes, a gente estuda e divide tanto as inteligências, então, pode acontecer. Com relação à didática, é imprescindível que você tenha um(a) professor(a) auxiliar, um(a) professor(a) tradutor(a), alguém que seja um(a) especialista nessa linguagem, porque é através dele(a) que eu vou saber as dúvidas e que eu vou conseguir alterar a minha aula. *Pra* citar um exemplo, nós estudamos no ensino médio, no segundo ano, acústica, e dentro da acústica estuda o efeito Doppler, e essa aula fala sobre a variação da frequência de uma ambulância passando aqui, como acabamos de ouvir. Essa variação ocorre porque essa ambulância passou em velocidade se afastando, se aproximando. Como é que eu vou dar uma aula dessa *pra* alunos surdos? Sim, tem outra forma de dar essa aula. Eu posso falar sobre o efeito Doppler em outro tipo de onda. A gente fez essa adaptação, conversamos com o(a) intérprete *pra*, na realidade, também ensinar ele(a), *neh*, já que ele(a) não era dessa área, mas ele(a) precisava me auxiliar e houve essa troca. E foi muito legal, porque surgiu outra forma de

trabalhar isso, que, *pra* nós, foi muito bom! Então, deve haver sempre *um* outro jeito. Mas, às vezes, isso acontece de maneira tão abrupta dentro de uma escola, onde você trabalha de manhã, à tarde e à noite, que, de repente, a ideia não surge naquele instante. Preparar uma aula diferenciada exige tempo, não é só transcrever *pra* outra linguagem não, é você adaptar de acordo com as necessidades desse(a) aluno(a). Mas, e aí? Como fazer isso? Por isso eu retorno o meu discurso, nós precisamos de professores voltados *pra* isso. Demanda muito mais tempo do que você ter, apenas, duas ou três aulas de planejamento, e eles merecem esse trabalho diferenciado. Então, quando eu coloco esse(a) aluno(a) na sala e falo: Olha, é tudo igual. Eu estou mentindo. É aquela história de que fala assim, somos... É Amós, *neh*?! Temos que ser igualitários, não. A gente tem que fornecer condições iguais para pessoas diferentes, e cada pessoa que tem uma situação diferenciada *pra* chegar no mesmo patamar, talvez precise de outros recursos, mais tempo, mais professores. É isso.

- Como você analisa a presença do tradutor/intérprete educacional de Libras/LP na sala de aula? Como foi a experiência de trabalhar com o tradutor/intérprete em sala de aula? Olha, eu acho que é como eu falei, é imprescindível. Não tem como você trabalhar dando aula *pra* 30 alunos, 25, quando o estado pega e segue a regra, mais um(a) aluno(a) que precisa de uma metodologia diferenciada, então, você precisa de um(a) professor(a) auxiliar *pra* começar o serviço, certo?! E, depois, esse(a) professor(a), a gente sempre, pelo menos, eu sempre tive um ótimo relacionamento com eles e sempre foram muito solícitos, sempre nos auxiliaram em todas as formas, eu desconheço algum(a) professor(a)/intérprete, ou auxiliar, que não fosse um verdadeiro braço direito do(a) professor(a) ali. Não posso generalizar, não conheço a todos, mas nesses anos que estive aqui, sempre me dei muito bem, e *pra* mim são pessoas diferenciadas.

- Como você compreende a função desse profissional? Existe a necessidade dessa atuação?

Sim, exatamente, é imprescindível. Como é que eu vou me comunicar em *uma* outra linguagem que, mesmo que eu dominasse, não teria como fazer uma aula e voltar *pra* ele(a) a todo instante, é, então, fica melhor se o(a) intérprete participa com você. Aí, surge só um pequeno detalhe, assim, como os alunos, assim, como nós, eu sou um(a) professor(a) da área de exatas, e tenho dificuldades na área de humanas, e um(a) professor(a) de Libras, raramente, é da área de exatas, mas eles se esforçam bastante, assim como eu procuro me esforçar na área de humanas, e esse é um problema. Eu acho que deveria haver um suporte setorizado. Olha, esse(a) professor(a) é de exatas e

trabalha nisso, e um(a) intérprete de Libras, ou de sinais, como fosse, mas da área de exatas *pra* auxiliar as matérias de Física, Química e Matemática, seria, assim, dentro de um universo ideal, a situação ideal. Mas a gente sabe que vivemos muito distante da situação ideal. A gente dá graças a Deus quando tem um(a) intérprete. Ele(a) media, ele(a) auxilia, mas, às vezes, ele(a) é “o cara” que consegue perceber coisas que eu não perceberia. E outra, o(a) intérprete não tem como ser distante de quem ele(a) auxilia, de quem ele(a) faz a interpretação, então, se ele(a) não tiver uma relação, não é algo mecânico, ou algo profissional, não, é uma relação íntima, se ele(a) não desenvolve esse afeto, essa ligação, dificilmente a situação flui. E, também, geralmente, todo(a) intérprete, ele(a) acompanha o(a) aluno(a) pelo médio, então, a gente percebe que cria esse vínculo, porque se não criar, mais cedo ou mais tarde, alguém pede o divórcio.

- Ao elaborar o planejamento de ensino, você considera as sugestões do tradutor/intérprete? Este profissional recebe antecipadamente o seu planejamento de ensino?

- Sim, porque *pra* poder fazer algumas aulas você precisa discutir. E, aí? Como nós vamos fazer? E outra, o material, por exemplo, não, especificamente, *pra* surdo(a). Certo? Então, o material visual ele(a) consegue perceber. Como a gente trabalha com *mudo(a)*, com cegos, aí, toda a aula tem que ser muito antecipada, até mesmo porque tem que haver a tradução da tradução, porque eu mando, volta em Braille, ele(a) traduz de novo, a gente compara e vê se está tudo certo, e, aí, vai. Então, se para o(a) surdo(a) a antecipação acontece *numa* certa escala, a antecipação é dobrada para o(a) cego(a). Mas funciona bem, desde que você tenha essa relação com o(a) intérprete *pra* ambos, professor(a) e aluno(a), nós dependemos dele(a). [Repassa o planejamento?] Sim, mas como eu lhe disse, o ruim é que, na maior parte dos tradutores, às vezes, não são da área de exatas, então, na realidade, vira aula *pra* ambos. Quando eu tenho alguém que já foi meu(minha) aluno(a), vamos dizer, assim, se o(a) intérprete foi meu(minha) aluno(a), porque ele(a) já passou essa fase, ele(a) pegou outro(a) *pra* interpretar, e aí ele(a) já conhece, ele(a) já sabe, então, veja, a gente passa a discutir *num* outro nível. Porque, se não, a gente fica só no nível: Porque isso vai transformar nisso. Aí, quando ele(a) já foi uma vez, acompanhando minha aula, ele(a) está vindo, outra vez, com outro(a), com outro, fica *num* outro patamar, certo? Melhora bastante, mas isso não é um problema *pra* mim. Acho que é só uma questão de tempo. Eu acho divertido, porque, geralmente, os nossos alunos são participativos e eu me divirto com eles, eu brinco bastante, porque eu, também, não sei dar uma aula quadrada. Não funciona desse jeito, e por isso que os intérpretes, também, entram nessa didática alternativa.

Obs.: Acrescentou e reiterou, algumas vezes, que o ideal seria a escola polo. Para ele(a), essa escola deveria ter salas específicas para os “portadores de necessidades especiais” ou “portadores de deficiência”. Destacou que a família deveria ter participação efetiva na educação dos filhos “portadores”, e disse que nem as famílias das outras crianças se importam, muito menos as dessas crianças (registro manual, sem áudio).

PR-3

- Qual o seu entendimento sobre a educação inclusiva? E sobre a condição do surdo nesse processo?

- Olha, eu, eu creio que essa parte de educação inclusiva, ela chegou um pouco tarde, acho que se tivesse começado antes, muita coisa seria diferente. É, a princípio, eu não entendia o porquê que tinha que ser o mesmo tipo de ensino *pra* todos, porque eu compreendo a limitação, e tudo, que eles têm da nossa Língua, porque é *uma* outra Língua, então, eu compreendo a dificuldade. E, mas, eu acho, assim, que tem que ter essa, essa educação inclusiva, porque é de extrema importância *pra* ele(a), *pra* sociabilizar, *pra* poder fazer parte da, do, fazer parte da escola, como um todo. Sim, essa seria a minha concepção de educação inclusiva, eu acho que todos têm direito a um mesmo tipo de educação, então, todos têm que estar juntos, inclusos num mesmo tipo de educação.

- O que você entende por: Surdo? Surdez? Libras?

- Surdo(a), bom, o que eu entendo como surdo(a), é a pessoa que não tem, é, não tem, tem dificuldade auditiva, aliás, que não tem nenhuma, não, não, não consegue, é, não tem nenhuma, como se diz? Audição, exatamente, que não tem audição nenhuma, esse é o que eu entendo como surdo. É, surdez, eu acho que é, praticamente, a mesma coisa. É, e qual é a outra? Libras, então, a Libras já vem ser a Língua do(a) surdo(a), é uma maneira como ele(a) se comunica com as pessoas.

- Como foi a experiência de ensinar para o aluno surdo? Você muda a sua prática pedagógica ao ter um aluno surdo em sala de aula?

- Foi interessante, porque eu comecei a ensiná-los, eu dava Espanhol, e é muito interessante você ter a pessoa, é muito, é de extrema importância você ter o(a) professor(a) intérprete, porque é a ponte entre você e o seu(sua) aluno(a). É mais fácil de você se aproximar dele(a). Seria muito bom se todos os professores conseguissem

trabalhar a Libras, é, falar, ao mesmo tempo em que você tá ensinando a sua disciplina, você está falando em Libras. De uma maneira geral, eu acho que seria muito mais inclusivo. Sobre mudar a prática pedagógica, sim, eu procuro sempre, em todas as minhas aulas com aluno(a) surdo(a), eu procuro incluir o(a) professor(a) intérprete *pra* que ele(a) tenha uns dez, quinze minutos da minha aula *pra* passar conhecimento de Libras *pra* que todos os colegas possam falar em Libras com eles, pelo menos o básico.

- Como você analisa a presença do tradutor/intérprete educacional de Libras/LP na sala de aula? Como foi a experiência de trabalhar com o tradutor/intérprete em sala de aula?

- De extrema importância, com certeza, porque é a ponte entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) surdo(a). Então, é de extrema importância, é fundamental. Sobre a experiência com o(a) tradutor(a)/intérprete, eu acho válida. Eu só acho, assim, que eles deveriam, talvez, devido às condições, não sei, que eles deveriam trabalhar mais juntos, sabe, trazer sugestões de como você trabalhar, até, o conteúdo, trazer outras coisas *pra* você, sabe, de uma maneira geral, incluir mais o(a) aluno(a) surdo(a) e os colegas com esse tipo de atividades.

- Como você compreende a função desse profissional? Existe a necessidade dessa atuação?

- Com certeza, existe, sim, essa necessidade, porque é a ponte. Sem o(a) intérprete, o(a) aluno(a) fica a mercê, ele(a) fica, é, como se ele(a) estivesse, é como se fosse um(a) deficiente visual, fica totalmente no escuro. Eu acho que, eu acho que, como função, eu acho, assim, que ele(a) deveria, assim, estar mais, é como eu falei, trazer mais coisas, trabalhar junto *com* o(a) professor(a), não só interpretar, sabe, poder, ali, dar algumas opiniões, alguma, sabe, *pra* ajudar o(a) surdo(a), em si. Eu tenho essa dificuldade de, sabe, eu quero trazer mais coisas, trazer, fazer a coisa ser mais interessante *pro(a)* aluno(a), porque, muitas vezes, eu sinto que eu não estou fazendo totalmente, eu acho que ele(a) num... Sabe... Ele(a) fica, ela(e), no caso, aqui, fica um pouco, assim, sabe, e eu gostaria que ele(a) estivesse ali entendendo tudo que eu estou falando, que eu estivesse falando, diretamente, *pra* ele(a), eu acho que seria tão importante isso (risos). [O(A) senhor(a) já conversou com ele(a) sobre isso?] Isso, já fiz isso, já (risos). Eu sempre converso com ele(a), eu peço *pra* ele(a) trazer ideias *pra* gente trabalhar. A princípio, eu até perguntei se eu poderia trabalhar de uma maneira diferenciada com o(a) aluno(a) surdo(a), porque tem coisas, assim, que, ele(a) não consegue, preposições, formar frases, tem um monte de limitações que ele(a) tem, e eu gostaria que eu pudesse trabalhar com ele(a), e tanto é que, quando eu passo algum conteúdo, eu fico ali em

frente dele(a) explicando até ver se ele(a) consegue entender, trazendo *pra* ele(a), sabe, porque o sentido figurado *pra* eles é muito difícil, eles conseguem só o sentido real. Então, são coisas, assim, que você vai falando, e, tem coisa que você se sente, assim, um pouco amarrado(a), um pouco limitado(a), e é difícil, então, eu sempre falei isso *pra* ele(a). Quando o(a) X veio aqui, que é o(a) responsável, eu até perguntei se eu poderia *tá* fazendo de uma maneira diferenciada, e tudo, e ele(a) falou que não, que teria que ser como um todo, a avaliação é uma só, as atividades também, porque ele(a) tem que *tá* incluso(a), então, se você separa, se você faz de uma maneira diferenciada, você já está separando, não está incluindo. [Pensando nas especificidades deles?] Exatamente, é bem isso.

- Ao elaborar o planejamento de ensino, você considera as sugestões do tradutor/intérprete? Este profissional recebe antecipadamente o seu planejamento de ensino?

- Não, aqui não. Na outra escola, sim, eu passava todo o planejamento, eu passava a prova antecipada *pro(a)*, *pro(a)* tradutor(a), tudo, porque era diferenciado. Aqui, não, aqui no estado é de uma maneira diferenciada, é diferente do município. Eu falo *pra* ele(a) o que que eu vou trabalhar. Se... Quando eu trabalhei figuras de linguagem, eu falei *pra* ele(a), porque era uma coisa que é mais difícil *pra* ele(a) entender, *pra* ele(a) me ajudar, e tudo o mais. E sempre eu coloco *pra* ele(a) assim: Olha, é isso que eu vou fazer, se tiver alguma dificuldade. Eu sempre, depois que termino uma explicação, eu pergunto: Ele(a) entendeu? Ele(a) conseguiu visualizar? Essa é a minha preocupação, de sempre estar passando ali junto *com* ele(a) essa parte, aí, sempre procuro *tá* trabalhando, perguntando, *pra* ver se conseguiu chegar, acompanhar (risos). A nossa relação é muito boa, eu acredito que é tranquila, eu chego nele(a) e falo tudo que eu quero, converso, é, peço orientações de como trabalhar, e tal. Eu acho, assim, que ele(a), no momento, acho que ele(a) *tá* um pouco mais tímido(a). Mas eu acho que a nossa relação é muito boa, sabe. É, eu acho, assim, que, não sei, porque eu trabalhei com *um(a)* outro(a) tradutor(a) bem diferente, então, as coisas eram, andavam bem dif... Sabe... Ele(a), a gente sentava junto, a gente trabalhava, então, de uma maneira diferente. Eu não posso falar que... É uma relação boa, a nossa relação é muito boa, nós somos parceiros(as) e tudo. Só que eu acho, assim, que poderia ser um pouco mais atuante. Bem, na verdade, é isso (risos).