

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARA APARECIDA DE CASTILHO LOPES**

**Ensinar: “então, é função de quem?”  
Atuação do professor interlocutor na educação de surdos  
da rede estadual paulista**

**Versão revisada**

**São Paulo  
2015**

MARA APARECIDA DE CASTILHO LOPES

**Ensinar: “então, é função de quem?”  
Atuação do professor interlocutor na educação de surdos  
da rede estadual paulista**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título  
de Doutora em Educação

Área de Concentração: Educação Especial

Orientadora: Profa. Dra. Ida Lichtig

São Paulo  
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 371.9  
L864e      Lopes, Mara Aparecida de Castilho  
            Ensinar: “então, é função de quem?” Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista / Mara Aparecida de Castilho Lopes; orientação Ida Lichtig. São Paulo: s.n., 2015.  
  
            208 p. ils.; tabs.; anexos; apêndices  
  
            Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.  
  
            1. Educação especial 2. Educação inclusiva 3. Educação bilíngue  
            4. Função docente 5. Educação de surdos 6. Psicologia histórico-cultural I.  
            Lichtig, Ida, orient.
-

## FOLHA DE APROVAÇÃO

LOPES, Mara Aparecida de Castillho

Ensinar: “então, é função de quem?” - Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do  
título de Doutora em Educação. Área de  
concentração: Educação Especial

### Banca examinadora

---

Presidente

---

Membro titular

---

Membro titular

---

Membro titular

---

Membro titular

Tese defendida e aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Ao Eterno Pai, que traz sentido à minha vida,  
e aos meus pais, Natalina e Luiz,  
que me suportaram até aqui,  
em todos os sentidos...*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me ensinaram a importância do estudo para a transformação do ser humano.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ida Lichtig, que sempre acreditou em mim, me apoiando nos projetos pessoais e profissionais, com amizade e carinho.

À Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, que me ajudou a enxergar o caminho a ser percorrido e a entender “qual é a tese”, sempre com grande dedicação, afeto e paciência.

Ao Prof. Dr. Felipe Barbosa, pelas importantes sugestões compartilhadas no exame de qualificação e pelas experiências de trabalho proporcionadas.

Às professoras Flávia Asbahr e Maria Cecília Moura, que prontamente aceitaram compor a banca examinadora desta tese.

À professora Edna Mattos, por todas as oportunidades de crescimento pessoal e profissional que me proporcionou durante o período do Doutorado, e por sua disponibilidade e amizade.

Aos professores: Juliana Pasqualini, Cássia Sofiato, Elaine Araújo e André Coneglian, que prontamente manifestaram disponibilidade em participar como membros suplentes de minha banca.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa "Educação, Sociedade e Políticas Públicas" – GEPESPP, que comigo refletiram sobre este trabalho, dando muitas sugestões.

À minha irmã Eliza, que me incentivou e me auxiliou nos momentos mais críticos desta tese, e por nossas reflexões coletivas sobre a unidade de análise da pesquisa.

À minha tia Eloisa, pela pronta disposição em aceitar a tarefa de realizar a correção ortográfica da tese.

A todos os participantes desta pesquisa, professores interlocutores da rede estadual de São Paulo, que aceitaram contribuir com este estudo, sonhando com a possibilidade de transformação da educação de surdos na rede estadual.

Aos membros do CAPE, pela concessão dos vídeos analisados neste estudo, e ao pessoal da Diretoria de Ensino do município em que a pesquisa foi realizada, por autorizarem e contribuírem abertamente para a coleta dos dados.

À comunidade dos Focolares de Sorocaba e do Rio de Janeiro, de modo especial às focolarinas, às voluntárias, às gen que se tornaram minha nova família, principalmente à Stephane, que me ajudou na formatação da tese e me poupou horas de trabalho!

À professora Lúcia Leite da Unesp de Bauru, que me iniciou no caminho da Psicologia Histórico-Cultural no Mestrado; e às companheiras dessa época, Andréia e Rosângela, que se tornaram mais que amigas.

Ao professor Eduardo Manzini e à professora Débora Deliberato, com quem aprendi muito na época de graduação, a quem sou muito grata por todas as oportunidades de aprendizado; e às queridas amigas e companheiras dessa época, Vanessa, Lígia e Michele, pela amizade e carinho em todos esses anos!

Aos amigos Karla e Vincent, pessoas que sempre estiveram presentes em minha vida, mesmo distantes.

Aos amigos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, colegas e equipe de chefia, que me apoiaram, me incentivaram e compreenderam minhas ausências nos momentos de finalização da tese.

Aos meus antigos alunos surdos da rede estadual de São Paulo e aos meus novos alunos no Instituto Nacional de Educação de Surdos, razão da existência desta pesquisa e de outras futuras.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho: muito obrigada!

LOPES, M. A. C. Ensinar: “então, é função de quem?” - Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista. 2015. 208 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

## RESUMO

A contratação de professores interlocutores na rede estadual de ensino de São Paulo tem gerado dúvidas sobre sua função no processo educacional de estudantes surdos, pois os documentos estaduais não delimitam sua atuação de forma explícita. Políticas federais estabelecem que surdos inseridos no ensino regular sejam acompanhados por intérpretes de língua de sinais, o que induz à compreensão de que o professor interlocutor deve assumir tal função. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, o presente trabalho tem o objetivo de identificar a função social do professor interlocutor. A tese é composta por dois estudos: no Estudo 1 analisa-se um material em vídeo, disponibilizado pela Secretaria de Educação para reflexão coletiva da função do professor interlocutor, a fim de identificar o *significado social* da atividade desse profissional. No Estudo 2 analisamos o processo de atribuição de *sentido pessoal* à atividade de professor interlocutor, em profissionais atuantes em um município do interior paulista. Foram entrevistados 21 professores interlocutores, individualmente, com apoio de roteiro semiestruturado; os participantes também foram submetidos a uma avaliação de fluência na Língua Brasileira de Sinais. Para a análise dos dados, foram utilizados os seguintes procedimentos: 1) Descrição empírica dos dados; 2) Elaboração de categorias analíticas que permitissem abstrair a realidade concreta; 3) Estabelecimento da unidade de análise da pesquisa; e 4) Retorno à realidade concreta, a fim de explicar o processo analisado. A unidade de análise identificada é *a contradição entre as políticas estaduais de São Paulo e as políticas federais, explicada pela lógica excludente do capitalismo, reproduzida na educação escolar*. No Estudo 1, a análise dos dados indica que o significado social da atividade do professor interlocutor é *ser professor*. Entretanto, a análise dos dados do Estudo 2 mostra que tal significado não é compartilhado entre os profissionais que ocupam o cargo. Devido à influência das políticas públicas federais, os professores interlocutores compreendem que devem atuar como intérpretes, o que provoca uma cisão entre o significado social e o sentido pessoal que atribuem à sua atividade. Tal divergência se torna evidente na perspectiva de educação inclusiva, pois a existência de dois professores na mesma sala de aula implicaria em atividade conjunta dos dois profissionais; ao contrário, foi identificada uma relação de subordinação de um professor a outro, excluindo professor interlocutor e estudante surdo da atividade pedagógica. Da parte da Secretaria da Educação, espera-se que os professores interlocutores assumam função docente na educação do surdo, porém a avaliação linguística realizada com os participantes indica que a maioria dos profissionais contratados não são fluentes na língua de sinais. Defende-se a tese de que o professor interlocutor é professor, devendo, portanto, assumir a atividade de ensino do aluno surdo, de forma consciente e com a finalidade de promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos envolvidos. Na compreensão de que a atividade pedagógica caracteriza-se por sua dimensão coletiva, na unidade entre atividade de ensino e de estudo, propõe-se que tanto o professor regente quanto o professor interlocutor empenhem-se na organização do ensino para todos os estudantes, surdos e ouvintes.

**Palavras-chaves:** Educação especial. Educação inclusiva. Educação bilíngue. Função docente. Educação de surdos. Psicologia Histórico-Cultural.

LOPES, M. A. C. Teaching: "then, whose function is this?" - Interlocutor Teacher Performance in deaf education of São Paulo state public schools. 2015. 208 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

## ABSTRACT

Hiring interlocutors teachers in the state system of São Paulo has generated questions about its role in the educational process of deaf students, as state documents not delimit its activities explicitly. Federal policies provide that deaf inserted in regular education are accompanied by sign language interpreters, which leads to the realization that the caller teacher should assume this function. From the theoretical and methodological assumptions of Historical-Cultural Psychology, this study aims to identify the social function of the speaker teacher. The thesis consists of two studies: the Study 1 examined a material in video, made available by the Department of Education for collective reflection interlocutor teacher's role in order to identify the social significance of this professional activity. In Study 2 we analyze the process of assigning personal meaning to partner teacher activity, in professional in a city in the interior. We interviewed 21 stakeholders teachers, individually, with support from semi-structured; participants also underwent a fluency assessment in Brazilian Sign Language. For data analysis, the following procedures were used: 1) Description of empirical data; 2) Development of analytical categories that allow abstract the reality; 3) Establishment of the unit of analysis of the research; and 4) return to reality in order to explain the process analyzed. The identified unit of analysis is the contradiction between the state policies of São Paulo and federal policies, explained by the exclusionary logic of capitalism, played in school education. In Study 1, data analysis indicates that the social meaning of interlocutor teacher's activity is to be a teacher. However, analysis of the Study 2 data shows that this meaning is not shared among the professionals who hold the office. Due to the influence of the federal public policies, the interlocutors teachers understand that they must act as interpreters, which causes one of the divisions between the social significance and the personal meaning they attach to their activity. This difference is evident in inclusive education perspective, since the existence of two teachers in the same classroom imply joint activity of the two professionals; on the contrary, was identified a relationship of subordination of one teacher to another, excluding interlocutor teacher and deaf student of pedagogical activity. The part of the Department of Education, it is expected that the interlocutors teachers take teaching role in deaf education, but the language assessment conducted with participants indicates that most professional contractors are not fluent in sign language. It defends the thesis that the speaker teacher is a teacher, and must therefore take the education of the deaf student activity, consciously and in order to promote the full development of the subjects involved. On the understanding that the pedagogical activity is characterized by its collective dimension, in the unity between educational activity and study, it is proposed that both the classroom teacher and the speaker teacher to engage in the organization of education for all students, deaf and listeners.

**Keywords:** Special Education. Inclusive education. Bilingual education. Teaching function. Deaf education. Historical-Cultural Psychology.

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE GRÁFICOS

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 2: LINGUAGEM E SURDEZ .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Bilinguismo: o sujeito surdo e o acesso à linguagem .....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>50</b>
<b>3.1 Educação especial e educação inclusiva: o lugar do surdo na escola .....</b>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO 4: PROFESSOR E PROFESSOR INTERLOCUTOR .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1 O professor interlocutor .....</b>	<b>86</b>
<b>CAPÍTULO 5: “REFLEXÃO COLETIVA SOBRE A FUNÇÃO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR” .....</b>	<b>100</b>
<b>5.1 Reflexão coletiva: identificando os sujeitos da ação .....</b>	<b>100</b>
<b>5.2 Procedimentos analíticos: primeiras abstrações .....</b>	<b>102</b>
<b>5.3 Eixo 1: Necessidades educacionais na realidade imediata .....</b>	<b>105</b>
<b>5.4 Eixo 2: Tentativas de compreensão/explicação da realidade concreta pelos sujeitos .....</b>	<b>114</b>
<b>5.4.1 Professor ou Intérprete? .....</b>	<b>116</b>
<b>5.4.2 Ser professor: um conceito, várias terminologias .....</b>	<b>120</b>
<b>5.5 Voltando ao início: a realidade concreta apresentada nos vídeos ...</b>	<b>126</b>
<b>CAPÍTULO 6: SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO PROFESSOR INTERLOCUTOR .....</b>	<b>129</b>
<b>6.1 A realidade concreta: sujeitos em movimento no percurso de</b>	

pesquisa .....	130
<b>6.1.1 Professores interlocutores atuantes em 2012: descrição empírica dos sujeitos</b> .....	133
<b>6.2 Procedimentos analíticos</b> .....	136
<b>6.3 Eixo 1: Contexto da atividade</b> .....	142
<b>6.4 Eixo 2: Significado social da atividade</b> .....	147
<b>6.5 Eixo 3: Desenvolvimento da atividade</b> .....	152
<b>CAPÍTULO 7: A PRÁXIS DO PROFESSOR INTERLOCUTOR</b> .....	161
<b>7.1 A atividade pedagógica enquanto práxis na educação bilíngue de surdos</b> .....	173
<b>CAPÍTULO 8: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	180
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	187
<b>ANEXOS</b> .....	201
<b>APÊNDICES</b> .....	206

## LISTA DE SIGLAS

Unesp	Universidade Estadual Paulista
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Libras	Língua Brasileira de Sinais
USP	Universidade de São Paulo
GEPESPP	Grupo de Estudo e Pesquisa "Educação, Sociedade e Políticas Públicas: Concepções da Teoria Histórico-Cultural"
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
WFD	World Federation of the Deaf
SDR	Swedish National Association of the Deaf
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
MEC	Ministério da Educação
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ABE	Associação Brasileira de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Programa Educacional Individualizado
SAPE	Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
EaD	Educação a Distância
SE	Secretaria da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
FPS	Funções Psicológicas Superiores
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Caracterização dos participantes e dos estudantes surdos acompanhados p. 136

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Passos metodológicos no processo analítico da realidade concreta	p.104
Figura 2: Etapas do procedimento analítico no movimento de pesquisa do Estudo 2	p.141

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Desempenho dos professores interlocutores no exame de avaliação de compreensão da Libras

p.132

## CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado<sup>1</sup> é o resultado de um longo processo de reflexão, originado de minha experiência com estudantes surdos, como professora e também como pesquisadora. Os questionamentos norteadores desta tese iniciam-se a partir de minha atuação enquanto professora de sala de recursos na rede estadual de ensino de São Paulo, um contexto caracterizado pela perspectiva educacional inclusiva; porém, ao longo do processo de investigação dessa realidade concreta, minha trajetória profissional conduziu-me ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, onde atuo como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva de ensino bilíngue.

O movimento profissional, que aqui descrevo brevemente, está diretamente relacionado às reflexões teóricas sobre a educação de surdos, que tiveram início no curso de graduação em Pedagogia, com Habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Auditiva, realizado na Universidade Estadual Paulista (Unesp), de Marília-SP. Após a conclusão desse curso, começo a atuar como professora de sala de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino de Bauru-SP, no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tal atuação motivou minha primeira experiência com a pesquisa *stricto sensu*, no curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, na Unesp de Bauru-SP. Nessa ocasião, já havia deixado a sala de recursos multifuncionais da rede municipal para atuar como professora da sala de recursos para alunos com surdez/deficiência auditiva da rede estadual de ensino de São Paulo. Na época, minhas inquietações profissionais orientavam meu olhar para a singularidade de meus alunos, na forma como se relacionavam com sua condição particular de surdez. Em minhas reflexões, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se mostrava como um aspecto de grande relevância na relação do surdo com o mundo, o que me fez analisar, de forma mais pontual, como isso ocorria (LOPES, 2010).

Embora a Libras apresente um papel bastante representativo na constituição do desenvolvimento do sujeito surdo, essa língua ainda parece muito desvalorizada e até negligenciada no espaço da escola. Posteriormente ao meu ingresso na rede pública estadual de São Paulo, começo a refletir sobre o lugar dessa língua no processo educativo do surdo na escola regular, questionando também de que forma minha atuação enquanto profissional da

---

<sup>1</sup> Nossa investigação buscou respeitar os preceitos éticos vigentes, tendo sido submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e aprovada de acordo com o Parecer 013/2012.

Educação Especial poderia contribuir com esse processo.

Desse ponto, inicio as primeiras reflexões sobre a temática abordada no presente estudo, que aos poucos deixou de ser uma indagação individual, para configurar-se em um processo de atividade intelectual, pensada e analisada na coletividade – entre pesquisadora, orientadora e colegas pesquisadores, em especial os colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa "Educação, Sociedade e Políticas Públicas: Concepções da Teoria Histórico-Cultural" (GEPESPP). Nesse olhar coletivo, buscando identificar de onde partem tantas controvérsias no ambiente escolar, percebemos que elas se estabelecem em vários aspectos da educação, a começar do âmbito político, na relação entre as concepções federal e estadual a respeito da surdez, as diferentes concepções sobre inclusão e o papel do AEE.

Nesse contexto, destaca-se a publicação do Decreto 5.626 em 2005 (BRASIL, 2005) e o marco histórico que esse documento representa para a história da educação de surdos no Brasil, além de outros documentos legais, como o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008a). Este, embora tendo sido revogado pelo Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) mais tarde, surtiu impacto duradouro na concepção de educação inclusiva, bem como a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) – publicações que apresentam a escola regular como o espaço em que a educação de *todos* os alunos deve acontecer.

Essa é uma questão que tem gerado polêmica entre professores, estudantes, familiares de surdos e pesquisadores da área. Entre posicionamentos contrários à inserção de surdos no ensino regular, como os de Sá (2011), e defensores de uma escola inclusiva que garanta o caráter bilíngue no processo de educação do surdo, como sustentam Lacerda e Lodi (2009), questiona-se ainda a contradição das políticas públicas, que sugerem que inclusão e bilinguismo sejam princípios antagônicos e paralisam as ações educativas, enquanto se decide para onde se deve caminhar (MOURA, 2008; 2011).

Ainda que tal questão esteja longe de ser encerrada, ao longo do processo investigativo aqui apresentado emergem outras problemáticas que conduzem essa reflexão para outros caminhos; se até então a educação de surdos vem sendo discutida em termos de *locus*, do ambiente onde deve se concretizar, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como suas funções nesse processo, estariam sendo negligenciados? Afinal, quem são esses surdos que devem estar nesta ou naquela escola? E quem são seus professores?

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, professor e estudante devem assumir funções específicas no processo educativo, caracterizado assim como atividade

pedagógica. Tal premissa implica em analisar esse processo “naquilo que congrega não apenas em seu estado atual, em suas manifestações fenomênicas circunstanciais, mas, especialmente, naquilo que revela o curso de sua formação, as linhas gerais que regem seu desenvolvimento” (MARTINS, 2011, p. 11). Ou seja, nessa lógica, a compreensão da realidade não se reduz à sua mera descrição, mas requer sua explicação e também sua transformação.

Dessa forma, o foco de nossas reflexões migra do *espaço* da escola para centrar-se nas *ações* que ali são desenvolvidas. Para tanto, o contexto em que se inserem as relações de ensino-aprendizagem também precisa ser analisado de forma mais ampla, não apenas pelo seu lugar em si, mas sobretudo pelas relações sócio-histórico-culturais que permeiam o ambiente da escola. Tal análise permite, assim, superar a imediatez da realidade para compreendê-la em suas relações de causa e efeito.

Para Martins (2006), essa superação da realidade concreta caracteriza a investigação fundamentada no materialismo histórico dialético, diferenciando essa forma de análise dos percursos qualitativos que se observam em muitas pesquisas não circunscritas a esse método. Segundo a autora,

[...] a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua pseudoconcreticidade (concreticidade aparente), não se revelando de modo imediato mas sim, pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais (...). A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do conteúdo do fenômeno, preche de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico (MARTINS, 2006, p. 10).

Dessa forma, compreender a realidade em uma perspectiva marxista traduz-se em apreendê-la, na consciência, para que o pensamento teórico oriente, então, a intervenção prática transformadora da realidade. Ainda sobre o materialismo histórico dialético, Martins (2006, p. 14-15) afirma que este

[...] pressupõe como ponto de partida a apreensão do real imediato, isto é, a representação inicial do todo, que convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão de tipo superior, expressa no concreto pensado. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora apreendido não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta. Este procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento.

Nessa visão, a realidade concreta é o princípio e o fim do movimento de pesquisa. Com base em tais pressupostos, partimos da rede estadual de ensino de São Paulo como sendo

a realidade concreta que pretendemos analisar no presente estudo. Em meio a tantos fatores pertencentes a esse ambiente particular de educação escolar, nos deparamos com um fenômeno em especial, que caracteriza a atual situação da educação de surdos, sobretudo no contexto da perspectiva educacional inclusiva: a contratação de professores para atuar diretamente com esses alunos, na presença de outro professor, regente da turma. Também fora da rede estadual de São Paulo é possível contemplar, atualmente, o surgimento de novos termos para definir esses profissionais, o que sugere também a possibilidade de que novas funções estejam sendo desveladas em meio a esse contexto.

Com a publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), muitos profissionais foram agregados ao contexto da educação de surdos, como o professor de Libras, o professor bilíngue e o tradutor intérprete de língua de sinais – profissionais que desempenham funções das quais trataremos nos capítulos subsequentes. Entretanto, temos visto que diversos termos novos vêm ganhando espaço nos editais de contratação de profissionais para atuar com alunos surdos, tais como intérprete alfabetizador, alfabetizador de Libras, professor alfabetizador bilíngue, professor interlocutor de Libras, e outras mais.

Algumas pesquisas (ROSA, 2006; VIEIRA, 2007; TUXI, 2009) têm olhado para a atuação desses profissionais com novas denominações como sendo versões distorcidas do tradutor intérprete de língua de sinais, assumindo que isso se dê pelo fato de que, no Brasil, os intérpretes de Libras ainda não apresentam uma identidade sólida no âmbito escolar. De fato, em âmbito nacional, a regulamentação legal para a atuação dos tradutores intérpretes de Libras-Língua Portuguesa é bastante recente (BRASIL, 2010a).

Por outro lado, ainda no ano de 2004, Quadros (2004) já delimitava as possibilidades de atuação desse profissional, inclusive no campo da educação, especificando algumas diretrizes de ordem ética que deveriam ser seguidas por esses profissionais, além de diferenciar suas atribuições das do professor – as quais serão posteriormente apresentadas no Capítulo 4, “Professor e professor interlocutor”.

No entanto, essas diferenças nem sempre se fazem claras na realidade da maioria das escolas que atendem estudantes surdos no modelo inclusivo. Assim, os diferentes termos que surgem para denominar os profissionais que vêm sendo requeridos para o atendimento desses alunos nas escolas regulares parecem surgir como uma tentativa de diferenciar as funções destes profissionais das funções dos professores e dos intérpretes de Libras.

No âmago dessa discussão, o recente surgimento de um novo cargo na rede estadual de ensino de São Paulo ilustra de forma pontual a confusa situação representada por tantas denominações. Com a chegada do docente interlocutor de Libras-Língua Portuguesa (SÃO

PAULO, 2009a), ou simplesmente *professor interlocutor*, como é popularmente conhecido, alguns conflitos emergentes no ambiente escolar apontam para a questão central que pretendemos apresentar no presente estudo: a consolidação desse cargo no contexto de uma concepção educacional inclusiva que nem sempre favorece a inclusão de todos os alunos.

De início, o fato de ser um termo recém-criado dificulta a investigação sobre o que tal termo representa no contexto social ao qual pertence. Conforme salienta Vigotski<sup>2</sup> (2008, p. 92), “como um nome nunca é um conceito quando aparece pela primeira vez, em geral é, a um só tempo, muito limitado e muito amplo”. Isso requer analisar a figura do professor interlocutor a partir de outros aspectos, a fim de compreendê-lo em sua origem e em suas consequências sociais.

Na busca pela compreensão de tais fatores, constatamos a necessidade de estudá-los a partir das implicações educacionais e políticas relacionadas, considerando também os fatores sociais envolvidos no contexto histórico em questão. Para tanto, nos fundamentamos nas contribuições da teoria Histórico-Cultural para as análises aqui realizadas, concordando com Vigotski (2001, v. 3) ao afirmar que o método deve ser adequado ao objeto que se pretende analisar.

Esse autor sinalizou, em sua obra, três princípios da investigação dos processos psicológicos superiores, entre os quais compreendemos aqui a própria organização social do trabalho, enquanto atividade humana consciente.

O primeiro princípio aponta para a diferença entre a análise do objeto e a análise do processo. Em sua concepção do método de investigação, os fenômenos não deveriam ser compreendidos como estáveis e isolados, mas dentro de um movimento histórico, no qual os fatos relacionam-se entre si. Esse movimento processual permite ao investigador superar sua visão sobre os fenômenos analisados, ampliando-a.

Tal concepção conduz ao segundo princípio do método investigativo, o qual consiste precisamente na explicação do processo, superando sua mera descrição; assim se poderia averiguar as relações causais entre os fenômenos. Para Vigotski (2001, v. 3), o método de análise deve estudar o processo como um fenômeno possível de ocorrer de diversas formas, mas que somente em uma determinada situação, ou em um determinado conjunto de condições, conduz a uma determinada manifestação: “explicar significa estabelecer uma

---

<sup>2</sup> Por se tratar de um sobrenome de origem russa, o nome desse autor possui diversas grafias na literatura. No presente trabalho, optou-se pela grafia “Vigotski”, conforme aparece nas traduções recentes da obra desse autor para a Língua Portuguesa. As obras desse e de outros autores de origem russa serão citadas com a data da publicação consultada, sendo que algumas não puderam ter a data de publicação original identificadas. Ressaltamos que muitas das obras de Vigotski ainda não apresentam tradução direta do Russo para o Português.

conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra” (VIGOTSKI, 1996, p. 216). Este nos parece ser um ponto chave na compreensão do que vem a representar o professor interlocutor, o qual, no contexto de uma proposta educacional inclusiva, assume determinadas funções em detrimento de outras.

O terceiro princípio do método investigativo consiste na análise de comportamentos que, após um longo período de desenvolvimento histórico, se compreendem como petrificados ou fossilizados. De acordo com Vigotski (2001, v. 3), esses tipos de conduta podem ser compreendidos como tal por se manifestarem de forma automatizada ou mecanizada, inclusive pelo fato de terem se repetido inúmeras vezes. Assim, perdem seu aspecto original, pois sua aparência externa não revela sua estrutura interior. A análise desses comportamentos necessita, portanto, identificar a sua origem.

Duarte (2000) sintetiza o método investigativo de Vigotski através da metáfora marxista “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”. Essa compreensão remete diretamente à questão da crise da psicologia referida por Vigotski, a qual necessitava ser superada. Nessa perspectiva, defendia a utilização do “método inverso” de investigação, ou seja, o estudo de determinado fenômeno através da análise de sua forma mais desenvolvida.

Para Duarte (2000, p. 84),

[...] a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. (...) A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto.

Pinto (1969, p. 163-164) reconhece em tal processo a lógica dialética: o autor descreve que o processo de apreensão da realidade exige a captação das relações entre os fenômenos, as quais apenas podem ser concebidas se o pensamento se utilizar de categorias “que configurem um sistema de ideias lógicas e modos de entrelaçamento entre elas que corresponda exatamente ao que tem lugar no mundo exterior”.

Um outro aspecto da análise metodológica na perspectiva vigotskiana consiste na análise de unidades, em substituição à tradicional análise de elementos. Vigotski (1934; 2008) entendia como *unidade* algo que conserva todas as propriedades do todo. Tal compreensão deriva da lógica marxista de que o todo e suas partes estão relacionados, mas chegar ao conhecimento dessa totalidade requer analisa-la através das unidades que a compõe, partindo da “representação caótica do todo”, (DUARTE, 2000, p. 91) e, posteriormente, decompondo essa totalidade por meio de abstrações que determinarão categorias mais simples.

Identificada a unidade de análise, “o processo de conhecimento deve caminhar da análise abstrata dessa unidade para a síntese concreta do todo no pensamento” (DUARTE, 2000, p. 89). Entretanto, a análise não se limita a esse movimento: o pensamento

[...] agora terá que fazer o caminho inverso, isto é ascender da abstração mais simples à complexidade do conjunto que foi representado, inicialmente, de forma caótica. O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa (DUARTE, 2000, p. 92).

As abstrações, representadas pelas categorias, permitem “fazer refletir adequadamente, no pensamento, o desenvolvimento processual da realidade em seu movimento concreto, em sua multilateralidade, dentro de suas complexas proporções” (OLIVEIRA, 2005, p. 28). Dessa forma, o movimento de análise se eleva a um conceito, capaz de representar esse movimento em nosso pensamento.

Nesse processo, Oliveira (2005, p. 26) destaca o papel das mediações, ao explicar a relação singular-particular-universal na concepção histórico-social do ser humano: em tal concepção, cabe compreender “como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação”.

A autora traz o exemplo utilizado por Marx e Engels para demonstrar como o conceito é abstraído pelo homem, no pensamento: a categoria “fruta” enquanto conceito geral é uma abstração, que só existe no pensamento, e que consiste no universal. Tal conceito origina-se da experiência do homem com frutas específicas, o singular, que ocorre em determinadas circunstâncias – o particular.

Quando, dessa experiência, o homem expressa as características comuns encontradas em todas as frutas em um único termo, tem-se o universal. Nessa concepção, as diferentes frutas estão em relação com o universal enquanto uma forma específica desse conceito – fruta. Assim percebemos a representação de um conceito expresso por um termo, que poderia ser compreendido como “a substância em si e por si” (OLIVEIRA, 2005, p. 28), manifestada de formas diferentes, com termos diferentes; todavia, cada um desses termos está relacionado a um conceito genérico, mais amplo: todas as laranjas e goiabas (o singular) cabem no conceito “fruta” (o universal), do mesmo modo que uma laranja específica, comprada em determinado lugar (o particular), também se insere nesse grupo.

Ao reportar-nos novamente à concepção de homem enquanto sujeito social e histórico, percebemos, portanto, que sua condição de sujeito singular está relacionada ao contexto universal através da atividade humana, ou seja, o trabalho. Se compreendermos essa atividade enquanto produto histórico-social, devemos também entender que ao homem cabe apropriar-se dela, formando assim o humano no homem singular. Para Oliveira (2005, p. 29), “todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular)”.

Na proposta de análise fundamentada no materialismo histórico dialético, essa autora apresenta ainda três dimensões da relação singular-particular-universal para o conhecimento da realidade concreta: a dimensão ontológica, ou seja, como o gênero humano se forma ontologicamente no homem; a dimensão epistemológica – como se conhece esse processo; e a dimensão lógica, que se refere à lógica inerente a esse processo.

Entendemos que tais dimensões relacionam-se diretamente com as etapas da pesquisa fundamentada nesse referencial teórico-metodológico, o qual diferencia-se da maioria das pesquisas qualitativas pela não aceitação da simples descrição da realidade concreta; ou seja, a dimensão epistemológica não se basta por si só, considerando-se que as explicações históricas e sociais inerentes aos fenômenos observados devem ser investigadas para que, posteriormente, conduzam à superação da problemática identificada em tal contexto.

Dessa forma, a análise da relação entre o professor interlocutor e a genericidade humana deve perpassar pela função mediadora existente na relação entre professor interlocutor e a educação escolar enquanto atividade humana.

Para Oliveira (2005, p. 46),

[...] a importância da particularidade (na relação singular-particular-universal) na análise de um determinado fenômeno está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade.

Assim sendo, percebemos que a identificação da particularidade é o que permitirá a aproximação do pensamento à realidade concreta em movimento. No intuito de compreender a figura do professor interlocutor a partir da relação existente entre a singularidade e a universalidade, através das mediações, organizamos nosso processo de análise da realidade concreta com base na relação singular-particular-universal, expressa na organização de cada um dos capítulos teóricos aqui apresentados, a partir de nossas reflexões iniciais sobre o professor interlocutor.

De início, os serviços desse profissional se observam em resposta ao despreparo de

professores comuns para o ensino de alunos surdos inseridos em classes regulares, na rede estadual. Tais alunos demonstram necessidades educacionais específicas, que se tornam ainda mais peculiares quando relacionadas ao uso de uma língua diferente da utilizada pelos outros alunos – a Libras. Por essa razão, defendemos que a função social do professor interlocutor é ser professor, devendo este profissional receber formação específica para exercer tal atividade de forma satisfatória; ou seja, promover o desenvolvimento dos alunos surdos pelas vias alternativas que exigem a condição particular de surdez.

Nessa perspectiva, no Capítulo 2, “Linguagem e Surdez”, aprofundamos os aspectos de tal particularidade, a partir dos princípios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Partimos da concepção de linguagem enquanto aspecto essencial do gênero humano, devendo ser apropriada por todos os indivíduos singulares. No caso do indivíduo surdo, que apresenta a surdez como particularidade, apresentamos a proposta do Bilinguismo para surdos como a forma de acesso desse sujeito à linguagem.

Ao refletir sobre a presença do sujeito surdo no espaço escolar, constatamos que tal situação também merece destaque na análise do contexto investigado. As necessidades específicas desse aluno apresentam-se em constante contradição com a proposta educacional que se apresenta na escola regular, inicialmente planejada e preparada para um aluno que tem a Língua Portuguesa como primeira língua. Todavia, a inserção de alunos com algum tipo de deficiência em classes regulares obedece à tendência mundial de inclusão escolar, com intervenção específica dos serviços da educação especial.

A esse ponto, caberia aqui questionar também se a escola planejada para o aluno “não deficiente” de fato cumpre seu papel, qual seja, proporcionar o desenvolvimento de seus educandos, em suas máximas potencialidades, de modo que se apropriem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Tecemos maiores considerações sobre esses aspectos no Capítulo 3, “Educação escolar e deficiência”, no qual apresentamos a educação enquanto forma de atividade humana mediadora, e que se manifesta de forma geral através da educação escolar.

Para o sujeito surdo, o acesso à educação escolar se dá através da educação especial, aqui compreendida como a particularidade. Essa modalidade educacional pode se apresentar tanto em escolas especiais quanto em escolas regulares, como acontece na rede estadual de ensino de São Paulo, que é regida pela perspectiva da educação inclusiva.

No Capítulo 4, “Professor e professor interlocutor”, discutimos a atividade pedagógica como um movimento no qual professores e estudantes se apresentam em atividade – de ensino e de estudo; em tal processo, revela-se o conceito genérico associado ao termo “professor” e à

função social desse profissional, que, nesse capítulo, assume a condição do universal.

A particularidade, nesse capítulo, está representada pela condição em que atuam os professores interlocutores na rede estadual de ensino de São Paulo. Em tal contexto, esses profissionais integram o serviço de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. A problemática da tese explicita-se nesse momento, ao refletirmos sobre como o conceito genérico se manifesta de várias formas nos contextos particulares, e como o termo “professor interlocutor” poderia refletir o termo “professor” na condição particular analisada nesta investigação.

Partimos de tal hipótese para iniciarmos nossos procedimentos analíticos, que foram divididos em dois estudos – Estudo 1 e Estudo 2, apresentados nos capítulos 5 e 6, respectivamente.

No Capítulo 5, “Reflexão coletiva sobre a função do professor interlocutor”, nossa investigação inicia-se pela identificação das perspectivas que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresenta para a atuação dos professores interlocutores. Nessa etapa, o *significado social* relacionado ao professor interlocutor foi a categoria fundamental de análise do Estudo 1.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo conta com um órgão denominado Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), que é responsável pelos serviços de Educação Especial operantes na rede estadual de ensino; promove cursos e orientações técnicas para a formação em serviço dos profissionais da rede.

No ano de 2011, o CAPE organizou um encontro de formação para os professores interlocutores atuantes naquele ano, o qual contou com palestras sobre o contexto da interpretação na escola e também momentos para discussão sobre as dúvidas relacionadas à atuação dos profissionais no novo cargo. Esse encontro foi filmado e editado em seis DVDs, para posterior divulgação.

O material resultante desse encontro, na forma dos DVDs, foi distribuído às Diretorias Regionais de Ensino do Estado no início de 2012, para uma ação que foi denominada “Proposta de reflexão coletiva sobre a função do professor interlocutor”. As orientações que acompanham esse material sugeriam que todas as escolas - mesmo aquelas que ainda não tivessem professores interlocutores atuantes naquele espaço - assistissem aos vídeos durante as reuniões pedagógicas semanais com a equipe escolar e discutissem sobre a atuação desse profissional, enviando uma devolutiva para o CAPE ao final do ano de 2012 (ANEXO A).

Para analisar as significações atribuídas ao termo “professor interlocutor” nesses vídeos, partimos da realidade concreta imediatamente perceptível, manifestada nas falas dos

sujeitos que aparecem no material. Entretanto, consideramos que a explicação do processo ali observada apenas seria possível mediante a abstração dessa realidade; assim, nosso processo de análise iniciou-se pela categorização de dois eixos temáticos: 1) Necessidades educacionais na realidade imediata; e 2) Tentativas de compreensão/explicação da realidade concreta pelos sujeitos.

Das primeiras abstrações realizadas no Estudo 1, compreendemos que a realidade concreta representada nos vídeos consistia de uma das representações do todo, que deveria ser compreendido em sua integridade. Assim, no Estudo 2, nos empenhamos em verificar como o significado social da função de professor interlocutor se objetiva na atividade de profissionais atuantes nesse cargo. Nesse momento, o sentido pessoal atribuído à atividade foi a categoria fundamental de análise.

Assim sendo, no Capítulo 6, “Significados e sentidos atribuídos ao professor interlocutor”, analisamos o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade do professor interlocutor, em atuação na realidade concreta de um município do interior do Estado de São Paulo.

Escolhemos tal município em função da autora do presente trabalho atuar ali enquanto professora de sala de recursos, o que se deu durante o período de 2012 a 2014 – período correspondente à coleta dos dados aqui analisados. Trata-se de um município de médio porte, situado a aproximadamente 100 km da capital paulista, com população de pouco mais de 586 mil habitantes, dos quais mais de 28 mil apresentam algum tipo de deficiência auditiva (IBGE, 2010). No momento em que solicitamos autorização para realização do estudo no âmbito da Diretoria de Ensino daquela região (APÊNDICE A), foi acordado que o nome do município seria mantido em sigilo no transcorrer da pesquisa e após sua publicação.

A análise dessa realidade concreta inicialmente se deu pela descrição dos profissionais ali inseridos. Tal procedimento foi realizado a partir de dois instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturado e teste de avaliação linguística, réplica da primeira fase do Exame ProLibras<sup>3</sup> de 2009.

O roteiro semiestruturado foi composto por onze questões abertas, pré-organizadas nas seguintes áreas temáticas: 1) Descrição do participante; 2) Características da realidade concreta; e 3) Atividades desenvolvidas. As entrevistas com os participantes foram realizadas nas próprias escolas em que os profissionais atuavam, individualmente, em salas

---

<sup>3</sup> Esse exame destina-se a certificar os profissionais fluentes na Libras que desejem atuar profissionalmente como professores de Libras ou como tradutores intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, tal como define o Decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005).

disponibilizadas pela administração de cada instituição, após a concessão da autorização para realização da pesquisa no espaço de cada escola (APÊNDICE B). Todas foram gravadas em áudio, com auxílio de aparelho gravador em formato mp3, da marca Sony.

O teste utilizado para verificação da fluência em Libras dos participantes consistiu da prova da primeira fase do Exame aplicado no ano de 2009. Esse exame é composto por duas fases. A primeira consiste de uma prova objetiva, a qual “visa avaliar a compreensão da Libras, legislação e ética profissional, através de questões de múltipla escolha (com apenas uma resposta correta)” (QUADROS et. al, 2009, p. 35). Na segunda fase, aplica-se uma prova prática, que é diferente para cada área na qual o candidato pretende atuar: os que pretendem atuar como professores de Libras submetem-se a uma prova didática; já os que pretendem atuar como intérpretes de Libras realizam uma prova de tradução e interpretação de texto da Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa.

De acordo com o livro “Exame Prolibras”, disponível no sítio da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2009 a avaliação promovida por esse exame foi alterada, de modo que já na primeira fase pudessem ser contemplados aspectos referentes ao ensino de Libras:

[...] Em reunião de avaliação realizada no início de 2009, o Comitê Consultivo do Exame Prolibras concluiu que os participantes do exame de proficiência em Libras deveriam ser avaliados sob dois aspectos: a competência linguística (fluência em Libras) e a competência metodológica para o ensino de Libras. Em função disso, foi recomendado que uma parcela da prova objetiva enfatize o conhecimento, para caracterizar a “habilitação” já na primeira etapa do exame. Assim, ficou definido que as provas objetivas dos exames Prolibras a partir de 2009 passam a ter 15 questões de compreensão e cinco questões de conhecimentos nas áreas relacionadas com a Libras. O intervalo entre questões passa a ser de três segundos para resposta, pois verificou-se que é suficiente para a marcação da resposta escolhida pelo candidato. Essa prova continua a ser apresentada três vezes ao candidato, mantendo o mesmo modelo aplicado em 2007 e 2008. (...) Como as provas objetivas eram apresentadas em DVD, havia a necessidade de algum meio para que os candidatos pudessem fazer seus registros ao final da apresentação de cada questão. Foi então concebido um Caderno de Rascunho, o qual, além das orientações sobre a prova objetiva, possuía apenas espaços identificados pelo número das questões e pelas letras correspondentes às alternativas de resposta (de “a” a “d”). Nesse caderno, os candidatos poderiam fazer as anotações que desejassem para posteriormente escolherem sua resposta (QUADROS et. al, 2009, p. 32-33).

A partir de 2009, para ser aprovado na primeira fase desse exame o candidato deve acertar pelo menos doze das vinte questões. Os novos critérios de elaboração, aplicação e avaliação dos candidatos a partir desse ano nos levaram a crer que o teste aplicado em 2009 fosse o mais adequado para a avaliação que pretendíamos realizar acerca do domínio linguístico em Libras dos professores interlocutores participantes do presente estudo. Outro motivo para a escolha desse exame para os propósitos desse estudo foi o fato de que todas as

provas da primeira fase do Prolibras encontram-se na página da UFSC<sup>4</sup>, assim como os gabaritos das referidas provas. Diante do fácil acesso a esse material, consultamos ainda a professora Ronice Quadros, a qual confirmou a situação do mesmo enquanto material de domínio público, podendo ser utilizado livremente para fins de pesquisa acadêmica.

Procedemos, assim, com a aplicação da primeira fase desse exame aos participantes, os quais foram submetidos às mesmas condições de aplicação descritas por Quadros et. al (2009). Ou seja, todas as questões foram apresentadas duas vezes consecutivamente e, ao final das vinte questões que compõem o exame, todas foram apresentadas novamente, totalizando três vezes.

Os dados resultantes da aplicação dos dois instrumentos de coleta anteriormente descritos compõem a caracterização dos participantes. Porém, nossos procedimentos analíticos buscam superar a mera descrição da realidade concreta, a fim de compreender as relações existentes entre os fenômenos observados, para poder explicá-los.

Assim, para a análise desses dados, recorreremos à abstração de três eixos analíticos: no Eixo 1 compreendemos o *contexto* da atividade pedagógica, no qual se revelam os *motivos* da atividade; no Eixo 2 compreendemos as manifestações do *significado social* da atividade, que começam a aparecer após a transformação dos motivos da atividade; e no Eixo 3, analisamos o desenvolvimento da atividade, momento em que percebemos mais claramente o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade do professor interlocutor, em todas as suas contradições.

No Capítulo 7, “A práxis do professor interlocutor”, discutimos como as perspectivas teóricas para a atuação desse profissional se objetivam na realidade concreta, na prática desse profissional. Tal análise se fundamenta na relação contraditória que percebemos entre as políticas públicas estaduais de São Paulo e as políticas federais, no que tange às diretrizes para a educação de surdos, bem como às concepções de inclusão que se pode apreender da análise dos documentos das duas esferas – federal e estadual. É nesse momento em que explicita-se a tese aqui apresentada, na defesa de que, para que a atividade pedagógica cumpra seu propósito, é necessário que tal processo se dê de forma consciente para os sujeitos envolvidos no processo – professor e estudante.

No Capítulo 8, “Considerações Finais”, retomamos nosso percurso metodológico, a partir da problemática levantada e dos objetivos de nosso estudo, a fim de responder às principais questões que nortearam nossa reflexão: a criação do cargo do professor interlocutor

---

<sup>4</sup> Informações do sítio <<http://www.prolibras.ufsc.br/>>, acessado em 09/11/2014.

se constitui em uma tentativa de aproximação entre a função do professor e a função do intérprete? Qual a função desse profissional no contexto da educação de surdos na perspectiva educacional inclusiva da rede estadual de São Paulo?

A hipótese que defendemos é de que há uma tendência entre os profissionais da educação em compreender a atuação do professor interlocutor nos parâmetros da função do intérprete de Libras, mas que tal compreensão não se objetiva nos documentos legais que regem a atuação desse profissional no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo, e tampouco na prática desses profissionais. Assim, a função que se pretende atribuir ao professor interlocutor é, de fato, um aspecto a ser melhor analisado.

Dessa forma, o objetivo geral do presente trabalho é identificar a função social do professor interlocutor atuante na rede estadual de ensino de São Paulo; no Estudo 1, temos como objetivo específico identificar o significado social do termo “professor interlocutor” nas perspectivas de atuação do professor interlocutor apresentadas em documentos em vídeo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; e no Estudo 2, o objetivo específico é identificar em professores interlocutores os sentidos atribuídos à função de professor interlocutor.

No processo analítico dos dois estudos, a unidade de análise identificada foi a contradição entre as políticas estaduais de São Paulo e as políticas federais, explicada pela lógica excludente do capitalismo, reproduzida na educação escolar em todas as suas modalidades.

Por essa mesma lógica, buscamos demonstrar que as diferentes concepções de educação inclusiva têm conseguido perpetuar práticas excludentes de educação escolar, as quais se tornam evidentes quando explicadas a partir de suas relações causais. Assim, diante dos argumentos aqui apresentados, defendemos que o real papel do professor interlocutor nesse processo é ser, de fato, professor. A partir dessa perspectiva, apontamos para elementos que promovam a superação da realidade concreta da educação de surdos na rede estadual de ensino de São Paulo.

## CAPÍTULO 2: LINGUAGEM E SURDEZ

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, é uma abordagem que permite compreender o desenvolvimento humano, a partir de uma concepção de homem enquanto ser essencialmente social. O aspecto cultural terá fundamental importância para essa compreensão de ser humano, o qual constitui sua humanidade a partir dos elementos culturais transmitidos ao longo da História (VIGOTSKI, 1934; 2008).

Nessa teoria, o trabalho enquanto atividade vital humana é um tema central para a compreensão de como os processos psíquicos do ser humano se formam e se desenvolvem. Para Leontiev (2014, p. 68), o conceito de atividade relaciona-se aos processos que, “realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. Nesse direcionamento, Marx e Engels (1993) caracterizam o trabalho como sendo a produção de meios para a satisfação de necessidades; todavia, essa produção gera novas necessidades, aumentando o nível de complexidade da atividade humana.

Através do trabalho, a vida do ser humano deixa de ser guiada pela adaptação natural ao meio, pelas leis biológicas, e passa a ser regida pelas leis do desenvolvimento sócio-histórico. Tal fator distancia o homem dos animais, na medida em que sua atividade de trabalho adquire aspecto social, com a divisão social das funções de trabalho e com o uso de instrumentos para esse fim (LEONTIEV, 1959).

Marx (1989) explica esse distanciamento a partir da relação que se dá entre o homem e a natureza: ao atuar sobre a natureza, modificando-a, o ser humano também modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Nessa compreensão evolutiva de homem, percebemos que a estrutura psíquica humana, que posteriormente se transforma, guarda particularidades orgânicas; assim, se inicialmente a relação do ser humano com a natureza é caracterizada pela adaptação ao meio, tal relação é superada pelo desenvolvimento psíquico decorrente de sua própria atividade (MARTINS, 2011). Dessa forma, as funções psicológicas do homem tornam-se superiores, e passam a caracterizar um elemento próprio do gênero humano.

A relação entre atividade e desenvolvimento é crucial para que se possa compreender como essas funções se desenvolvem no homem: fazendo referência à Engels em sua explicação, Leontiev (1959) caracteriza o trabalho a partir de dois elementos: a utilização e fabricação dos instrumentos; e a condição de atividade comum coletiva, na qual o trabalho se concretiza dentro do grupo em que vive o homem.

Ao discorrer sobre as diferenças entre a ontogênese animal e a ontogênese humana, Duarte (2004) destaca a importância da atividade em cada um desses casos: a atividade animal se esgota na satisfação das necessidades básicas; a humana, ao contrário, se supera na produção dos meios para a satisfação dessas necessidades. Nesse processo, novas necessidades acabam sendo produzidas, o que cria novas produções e novas necessidades, em um movimento permanente, histórico.

Leontiev (1978) explica que isso acontece porque, na atividade de trabalho, o sujeito reproduz os traços da atividade que estão acumuladas no objeto. Ou seja, nesse processo também serão reproduzidas as funções humanas ali objetivadas, o que induz à apropriação dessas funções pelo mesmo sujeito. Para Duarte (2004, p. 49), o processo de objetivação traduz-se quando “a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para o produto dessa atividade”, produzindo e reproduzindo a cultura humana, que é universal.

Vásquez (1977) também diferencia a atividade humana pelo seu caráter consciente; se para o animal a atividade de trabalho se encerra em si mesma, em um movimento instintivo, o mesmo não acontece com o homem; neste, o resultado de seu trabalho, antes de existir enquanto produto real, já existe no plano das ideias. Nesse sentido, Martins (2011, p. 42) afirma que “toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social e, deste modo, a atividade vital humana é ação material consciente e objetiva, ou seja: é práxis”.

Segundo essa mesma autora, as características da práxis criam a necessidade de que o sujeito da ação possa refleti-la a nível psicológico, visto que o que motiva tal ação está sempre relacionado a uma condição social, mais ampla. Esse aspecto explica o desenvolvimento de novas funções cognitivas no homem, tais como pensamento e raciocínio.

Cabe ressaltar que, para Leontiev, *ação* e *atividade* representam conceitos diferentes: a atividade está relacionada a “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2014, p. 68). Já a ação é compreendida como “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2014, p. 69).

De volta ao contexto das relações de produção enquanto atividade coletiva humana, decorre a divisão social do trabalho e, com ela, as primeiras necessidades de interação social entre os membros do grupo. É nesse contexto de produção que a linguagem se objetiva enquanto ação produtiva e também enquanto intenção do ser humano em agir sobre os outros

seres humanos. Assim, a comunicação inicial se caracteriza por gestos que remetem aos movimentos de trabalho, e que progressivamente passam a ser representados pelo uso da voz (LEONTIEV, 1959).

Nessa compreensão de linguagem enquanto produto da atividade humana coletiva, tem-se que, em meio ao processo de trabalho, a palavra origina-se para distinguir um objeto, generalizando-o para a consciência individual e representando-o socialmente. Paulatinamente, as significações verbais vão sendo abstraídas do objeto, existindo a nível intrapsicológico, no pensamento. Quando ocorre a divisão do trabalho e, conseqüentemente, a individualização da atividade intelectual, as ações verbais orientam-se para fins teóricos, tornando-se ações verbais internas, processos de pensamento verbal, os quais podemos compreender como instrumentos psicológicos (LEONTIEV, 1959). Estes apresentam, portanto, um caráter mediador, na medida em que estabelecem uma relação dialética entre o sujeito da ação e o objeto desta ação, além da influência mútua entre os seres humanos, que se torna possível por meio da comunicação.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o conceito de mediação está presente em todas as ações humanas que se direcionam a um determinado fim, por utilizarem instrumentos que foram elaborados pelo ser humano ao longo de sua história (BERNARDES, 2012).

O conceito de mediação aparece nas obras de Vigotski (2001, v.3) a partir de suas indagações sobre o estudo do desenvolvimento humano e a urgente necessidade de sua época em superar os métodos psicológicos utilizados até então, os quais lhe pareciam limitados para um estudo aprofundado dos processos psicológicos. Esse autor fundamenta-se na já então conhecida fórmula estímulo-reação (S-R) para exemplificar como se estruturavam os métodos vigentes e suas explicações sobre o comportamento humano.

Vigotski (2001, v.3) compreendia que tal fórmula era inadequada para a análise dos processos psicológicos, pois o ser humano introduz novos estímulos para a regulação de seu comportamento. Esses estímulos adicionais são os *signos*:

[...] no comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. [...] Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza (VYGOTSKI, 1997, v. 1, p. 65).

O signo apresenta um papel mediador entre o sujeito e o objeto, mas também atua sobre o sujeito, em uma relação dialética. Assim, o signo apresenta uma função mediadora intrapsicológica, ou seja, caracteriza-se enquanto um elemento da atividade interna, que é

orientado para o controle do próprio sujeito. Já os instrumentos psicológicos, os quais atuam por meio dos signos, relacionam-se com as atividades externas, modificando o ambiente, e também agem internamente, modificando as estruturas psíquicas do sujeito, em um processo dialético. Para Vigotski (1989, p. 62-63),

[...] o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (grifo do autor).

O autor afirma ainda que as funções psicológicas superiores são originadas de formas de comportamento culturais. Para ele, a cultura modifica a atividade das funções psíquicas e edifica novos níveis no sistema do comportamento humano; assim, no homem também permanecem as funções psicológicas inferiores, aquelas relacionadas às suas tendências naturais, biológicas (que também estão presentes nos animais), mas a fim de superar a mera condição de subsistência e controlar o ambiente no qual está inserido, novas formas de conduta seriam necessárias. Tal processo desencadeia, assim, a formação de outras funções psicológicas, que se sobrepõem às primeiras.

Vigotski (2001, v.3) explica também que as funções psicológicas superiores são assim denominadas por representarem as formas de conduta geneticamente mais complexas, ainda que apresentem uma base natural. Isso quer dizer que as funções inferiores não desaparecem, mas são superadas pelas novas estruturas. Para ele, a base estrutural das formas culturais de comportamento é a atividade mediadora: a utilização dos signos externos como meio para o desenvolvimento posterior do comportamento:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (VIGOTSKI, 2001, p. 70).

A atividade mediadora está presente, portanto, nos signos e nos processos psicológicos – tanto em sua origem quanto na função, embora sejam atividades completamente distintas: os signos orientam-se para a atividade interior, regulando o próprio comportamento; todavia, na medida em que são compartilhados com o grupo social, influenciam também a conduta dos demais seres humanos; já as funções psicológicas superiores exercem um papel de instrumento na atividade externa, na transformação do meio e na influência direta sobre o comportamento de outrem; contudo, por se tratarem de processos psicológicos mediados

pelos signos, exercem também uma influência interna, intrapsicológica.

Para Vigotski (2001, v.3), toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, inicialmente, é social. Assim sendo, a função psicológica era antes uma relação social entre duas pessoas: o meio de influência sobre si mesmo será, posteriormente, o meio de influência sobre os outros e também o meio de influência de outros sobre o sujeito.

Ao tomar o exemplo da função psicológica da linguagem, tem-se então a *palavra* enquanto signo. O valor da palavra se expressa em seu papel de meio na formação de um conceito, tornando-se seu símbolo, posteriormente. Ao ser compartilhada com os demais membros de um determinado grupo, a palavra passa a representar mentalmente aquele determinado objeto, a nível coletivo. Assim, a linguagem exercerá uma função de instrumento, que atuará diretamente sobre o próprio sujeito e sobre os demais (VIGOTSKI, 2001, v.3; 2008).

Vigotski (2001, v.3, p. 288) compreende a existência de uma conexão entre o pensamento e a linguagem, que se expressa no significado da palavra: “o significado é a própria palavra vista de seu aspecto interno”. Nesses termos, Luria (1979) afirma que a significação diz respeito à função simbólica da palavra, na qual os objetos são analisados em suas características e, assim, categorizados.

Na relação entre a palavra e sua trajetória histórica, Vigotski (2008, p. 152) postula ainda que, “na evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica também mudam. A partir das generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos”. Assim, o significado da palavra também se transforma ao longo do tempo; nesse processo, a relação entre a palavra e seu significado pode ser modificada pela ligação com outros objetos semelhantes, expandindo-se, ou restringindo seu campo, tornando-se mais limitada.

O autor explica a relação entre a palavra e seu significado a partir do conceito de generalização. Para ele, uma palavra não se refere a um objeto de forma isolada, mas a um grupo de objetos, de modo que cada palavra é, em si, uma generalização, algo que reflete a realidade no pensamento; ao mesmo tempo, o significado de uma palavra é indissociável a ela, é parte da linguagem e do pensamento ao mesmo tempo.

Para que a palavra represente, portanto, uma generalização a nível social, é necessário que exista um sistema convencionalmente instituído em um determinado grupo, no qual o significado da palavra seja compartilhado por todos os membros desse grupo.

Nessa reflexão, evidencia-se também a relação existente entre o significado social e o

sentido pessoal; o significado se refere aos conteúdos compartilhados e socialmente instituídos, os quais se caracterizam como uma forma de apropriação da realidade, que se dá sob influência da subjetividade dos indivíduos envolvidos. O caráter subjetivo é o que remete ao conceito de sentido, que é, portanto, pessoal (LEONTIEV, 1978).

Asbahr (2011) explica que o sentido caracteriza-se enquanto uma unidade entre a cognição e a emoção. Nessa compreensão, o sentido é sempre dinâmico, complexo e variável. Tal perspectiva é corroborada pelo aspecto afetivo-volitivo que embasa as ações humanas; ao pensarmos, por exemplo, no sentido e no significado da palavra, tal análise não pode dissociar-se do motivo que a originou, no pensamento alheio.

Assim, apoiada em Leontiev, Asbahr (2011) pontua a dualidade do termo “significação”. Tal conceito aparece tanto para expressar o significado de uma palavra, ou seja, uma significação verbal, como aparece também referindo-se a conteúdos, modos de ação e conhecimentos sociais que são assimilados pelo indivíduo. Ou seja, refere-se a um sistema de significações que já está posto, e que cabe ao indivíduo apropriar-se dele. Nessa relação, ressalta ainda que a forma como essa apropriação se dá (ou não) pelo indivíduo depende do sentido pessoal que tais significações tenham para o sujeito.

Ao aprofundar a relação sentido-significado, Leontiev (1978) direciona sua análise para o contexto da relação atividade humana e consciência, conferindo aos conceitos significado e sentido as denominações “significado social” (ou ainda, significações sociais) e “sentido pessoal”. Para o autor, as significações sociais devem ser compreendidas como síntese das práticas sociais coletivas, e a consciência é o reflexo da realidade, “refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente (LEONTIEV, 1978, p. 88).

A partir desse autor, Duarte (2004) explica que o significado da ação é aquilo que o sujeito faz; já o sentido da ação está presente na consciência do sujeito, representando o elo entre o objeto de sua ação e o motivo que o leva a realizá-la. Todavia, diante da divisão social do trabalho e das relações de produção na sociedade capitalista, a própria estrutura da consciência humana apresenta, em sua forma, uma dissociação entre o significado e o sentido da ação.

Ao exemplificar como se dá essa cisão, Leontiev (1978) traz uma situação de trabalho em uma tecelagem para demonstrar como significado e sentido se distanciam, ou seja, se alienam do homem, na atividade de trabalho: há uma necessidade social que determina que uma pessoa se dê ao trabalho de tecer ou fiar; entretanto, para o operário, o que o motiva particularmente não é a necessidade social, mas o salário que recebe em troca de sua

atividade.

A partir daí, Duarte (2004) ressalta que o sentido do trabalho do operário será sempre o mesmo, ainda que o local do trabalho seja outro – fábrica ou indústria. O que motiva o operário é sempre o salário, assim como o capitalista é movido pelo lucro da atividade, para além de sua necessidade social.

No contexto capitalista de produção, Marx (1989, p. 159) compreende que há uma descaracterização do trabalho, na medida em que “o trabalho não produz apenas mercadorias, produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção em que produz bens”.

Assim, a alienação que está posta na sociedade capitalista se caracteriza ainda pelos obstáculos criados, a fim de impedir que os sujeitos se apropriem dos elementos culturais, produtos da atividade humana elaborada historicamente. Sobre a questão da alienação, aprofundaremos esse tema nos capítulos subsequentes.

À medida que a propriedade privada confere benefícios a uma minoria social, ou seja, a classe exploradora, tem-se que a maioria da população acaba sem acesso a alguns elementos que são característicos do gênero humano (DUARTE, 2004), tal como o é a própria linguagem.

Diante de sua importância na organização do pensamento e constituição da subjetividade, a linguagem apresenta destaque entre os processos psicológicos do ser humano. Cabe ressaltar aqui que o uso do termo *linguagem* no contexto dos estudos vigotskianos se insere, portanto, nessa compreensão dos processos psicológicos explicados por Vigotski (2001, v.3), o que distancia o uso desse termo enquanto forma de comunicação, como é comumente utilizado fora do contexto da Psicologia Histórico-Cultural.

No entanto, conforme aponta Prestes (2010), a forma como os termos *fala*, *língua* e *linguagem* aparecem nos escritos do autor nem sempre é bem diferenciada, considerando-se que as traduções de sua obra para diversos idiomas possam ter alterado o significado original de algumas de suas ideias.

Segundo essa autora, as traduções das obras vigotskianas nem sempre consideraram as diferenças que a palavra russa *retch* apresenta, a qual pode se referir à “fala” enquanto expressão oral ou escrita, ou à linguagem enquanto função psicológica. Além disso, muitas traduções da obra do autor para o Português tiveram como referência as obras traduzidas para o Inglês, em que a palavra *language* representa tanto a linguagem – função psicológica – quanto o idioma utilizado por determinado grupo social, em um dado momento histórico, ou seja, a língua.

No presente trabalho, compreendemos que língua e linguagem são termos que expressam conceitos diferentes. Todavia, notamos que a definição de tais conceitos pode apresentar algumas divergências, dependendo da abordagem teórica utilizada para explicá-los.

Na Linguística moderna, duas correntes teóricas são frequentemente utilizadas para explicar os conceitos de língua e de linguagem: a de Saussure e a de Chomsky. A teoria saussuriana explica a linguagem como sendo uma capacidade humana para produzir e compreender a língua e outras manifestações simbólicas; a língua, nesse contexto, consiste em um produto dessa faculdade da linguagem, que é social e convencionalmente instituído por uma dada comunidade, e manifestado individualmente através da fala. Assim, para Saussure (1916), a língua é um sistema organizado de elementos, que pertencem ao ambiente social, externo ao indivíduo, e que, portanto, não pode ser criada ou modificada individualmente.

A teoria linguística de Chomsky, também conhecida como Gramática Gerativa, iniciou-se no final da década de 60 e apresenta foco no aspecto mental da língua. Ao contrário da teoria saussuriana, que apresenta a língua como sendo social, Chomsky (1957) a define como um sistema mental. Para esse autor, a linguagem é uma faculdade mental, inata no ser humano, e que está especificamente relacionada à língua, e não a todas as formas simbólicas de representação.

Chomsky (1957) compreende que todo ser humano parte do mesmo estado inicial ao adquirir uma língua; a maneira como esse estado será modificado dependerá do tipo de ambiente linguístico em que a criança estiver inserida. Sua forma de compreender a língua é, portanto, relacionada a uma capacidade humana que estaria em seu próprio código genético.

Após essa breve explanação sobre essas duas linhas teóricas, podemos notar algumas diferenças importantes sobre a compreensão da língua e da linguagem na teoria saussuriana e na teoria de Chomsky: a primeira compreende a língua como um produto social, portanto externo ao indivíduo, e que deve ser adquirida por este; já a segunda defende a existência de uma estrutura mental geneticamente determinada nos seres humanos, a qual embasa e orienta o processo de aquisição de língua em um dado ambiente.

No presente trabalho, sentimos a necessidade de compreender a relação entre língua e linguagem de maneira mais ampla, tendo como foco o social. Entretanto, a influência do social não poderia ser analisada individualmente, senão a partir de um conjunto de relações que se estabelecem entre indivíduo e sociedade, considerando um determinado momento histórico. Tais fatores caracterizam a língua, no contexto da Psicologia Histórico-Cultural, como um instrumento social que deverá ser internalizado pelo ser humano, através das mediações.

Vigotski (1934;2008) aponta que pensamento e fala têm raízes genéticas diferentes. Tal como explicou Leontiev (1959), o pensamento é anterior à fala, pois o pensamento foi o que impulsionou a comunicação rudimentar entre os homens primitivos, através de gestos que remetiam aos movimentos de trabalho; o surgimento da fala foi, portanto, um evento posterior. Todavia, cabe ressaltar o aspecto dialético da relação entre pensamento e linguagem, apontado pelo autor: com o uso da fala, posteriormente surgirão os signos artificiais utilizados para denominar objetos e ações, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, através das relações interpessoais. A linguagem enquanto meio de constituição do pensamento é o que possibilitará a mediação das significações, que por sua vez é o que permitirá a organização do pensamento, nas máximas potencialidades humanas.

O que Vigotski (1934; 2008) ressalta é que, por volta dos dois anos de idade, o desenvolvimento do pensamento e da fala, que até então seguiam independentes, cruzam-se e passam a designar um novo momento para a criança: quando ela descobre a função simbólica das palavras (ou dos sinais, no caso das línguas de sinais). É nesse momento que “o pensamento torna-se verbal e a fala racional” (VIGOTSKI, 2008, p. 54).

O que demonstra tal fenômeno é a forma como a criança aumenta seu vocabulário: inicialmente, quando esta tem acesso a uma palavra mencionada pelas pessoas que a cercam, relaciona tal palavra com um objeto e assim é capaz de reproduzi-la; entretanto, na idade entre um ano e meio a dois anos, a própria criança é quem pergunta o nome do objeto, buscando as palavras que desconhece.

Esse fato está relacionado ao que Vigotski (1989) explicou por meio do processo de internalização, que pode ser definido como a reconstrução interna da realidade externa - a transformação dos processos interpessoais em processos intrapessoais. Para o autor (1989, p. 64), “todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual”.

Por essa razão, é imprescindível propiciar à criança o acesso direto ao meio que a rodeia, por intermédio da comunicação. Vigotski (2008, p. 62) traz como fato inquestionável que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”. Dessa forma, compreendemos a linguagem enquanto um fator universal – pertencente ao gênero humano – e que deve, portanto, ser apropriada por cada indivíduo.

Essa relação entre o singular, o particular e o universal também é percebida por Bernardes (2012), ao apontar para a forma como os seres humanos singulares se apropriam daquilo que é próprio do gênero humano, ou seja, o universal. A autora considera que os

indivíduos são herdeiros das condições próprias do gênero humano, na medida em que se apropriam das elaborações humanas construídas historicamente pela humanidade. Para que isso ocorra, Leontiev (1959) afirma a necessidade de que o indivíduo venha a realizar uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade (humana) no objeto (produto da atividade); tal objeto carrega em si, portanto, uma bagagem cultural.

Para Duarte (2004), a apropriação dos elementos culturais está diretamente relacionada ao processo de formação do indivíduo humano. Nas palavras do autor (2004, p. 50), “a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano”.

O autor explica que, ao apropriar-se de um dado produto cultural, o indivíduo se relaciona como toda a história social desse objeto, ainda que tal relação jamais se torne consciente para ele. Nesses termos, aponta para a linguagem como exemplo:

As pessoas apropriam-se da linguagem desde a infância e, dessa forma, relacionam-se, sem terem consciência disso, com a história de produção, utilização e modificação da linguagem. Tal consciência só surge quando o desenvolvimento sócio-histórico produz a necessidade dos estudos sobre a linguagem (a linguística) (DUARTE, 2004, p. 51).

Nessa perspectiva, retomamos a relação singular-particular-universal explicada por Oliveira (2005) para apresentar aqui a linguagem enquanto elemento que pertence ao gênero humano – ou seja, o universal – e que deve, portanto, ser apropriado por todos os indivíduos. A autora ressalta a importância do particular na mediação entre o indivíduo singular e o gênero humano, que ocorre na relação indivíduo-sociedade. Em suas palavras,

[...] a importância da particularidade (na relação singular-particular-universal) na análise de um determinado fenômeno está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade (OLIVEIRA, 2005, p. 46).

Assim, para o indivíduo surdo, tal particularidade reflete-se na condição da surdez. Esse aspecto terá influência direta na forma como esse indivíduo irá se apropriar da linguagem – aqui compreendida como instrumento psicológico, que deve ser apropriado pelo ser humano para que se objetive a relação singular-universal.

Entretanto, para que essa apropriação aconteça, é necessário garantir à criança surda o acesso a uma língua. Como a língua de sinais não requer o uso da audição para ser aprendida e utilizada, é mais fácil de ser aprendida por essa criança; através da língua de sinais, ela também poderá se apropriar da língua utilizada pela comunidade majoritária ouvinte, na

modalidade escrita e também na modalidade oral – com apoio de terapia fonoaudiológica. Tal proposta consiste no Bilinguismo para surdos.

## **2.1 Bilinguismo: o sujeito surdo e o acesso à linguagem**

Ainda no século XIX, na França, L'Epée e Sicard tornaram-se famosos pela utilização da língua de sinais na educação de surdos (GOMES, 2010). Entretanto, o Congresso de Milão, ocorrido em 1880, aboliu as expectativas de avanço da língua de sinais no ambiente da escola de surdos, determinando o ensino da língua oral para melhor adaptação do surdo na sociedade e eliminando a possibilidade de utilização de gestos. Tal decisão foi acatada após uma votação entre os participantes do evento, porém os professores surdos presentes foram impedidos de votar (GOLDFELD, 1997).

Assim, o método oral vigorou exclusivamente por décadas. Somente a partir da década de 1960, em consonância com as publicações dos estudos do americano Stokoe, o *status* linguístico das línguas de sinais ganhou maior visibilidade, pois comprovou-se que tratava-se de um código linguístico genuíno, inclusive com gramática própria.

No Brasil isso também ocorreu, com fundamentação de estudos sobre a gramática da língua de sinais e suas especificidades linguísticas (BRITO, 1995; QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004), demonstrando sua equiparação linguística diante das línguas orais.

As línguas de sinais são plenas de todos os aspectos linguísticos, sendo caracterizadas pelo seu aspecto visuoespacial, no qual alguns elementos são fundamentais, tais como contato visual, delimitação do espaço no qual os sinais serão efetuados, condições de iluminação adequadas, posicionamento, expressões faciais, entre outros. Através da língua de sinais é possível transmitir todo tipo de conteúdo, concreto ou abstrato, nos mais variados gêneros discursivos (BRITO, 1995; FERNANDES, 2006; QUADROS; KARNOPP, 2004; GESSER, 2009).

Com base nessas informações, hoje podemos afirmar que, ao se apropriar da língua de sinais, a criança surda terá a oportunidade de elaborar seu pensamento e constituir sua subjetividade, de modo análogo à criança ouvinte. Estudos linguísticos com essa população descobriram, por exemplo, que a fase do balbúcio nos bebês também está presente nos bebês surdos, assim como produções manuais são observadas nos bebês ouvintes até certa idade

(PETITTO; MARANTETTE, 1991).

Vigotski (2001, v.3) também apontou que, na história do desenvolvimento linguístico na criança, o papel gestual assume grande importância. A tentativa de um bebê em alcançar determinado objeto longe de suas mãos através de um movimento de braços é uma tentativa fracassada em si; todavia, quando a mãe interpreta esse movimento como uma indicação, tal ação se converte em um gesto indicativo e se transforma em ação direta não sobre o objeto, mas sobre outra pessoa: posteriormente, o próprio bebê começa a considerar seu movimento como indicação e utiliza o mesmo gesto para comunicar-se.

O que determinará se o bebê posteriormente irá desenvolver sua linguagem através da língua oral ou da língua de sinais é o ambiente no qual está inserido e a língua à qual estará exposto nesse ambiente (QUADROS, 1997), língua oral ou língua de sinais. Nesse aspecto, o que as duas línguas apresentam em comum é que os signos convencionalmente atribuídos aos objetos estão presentes tanto na língua oral, no significado da palavra, quanto na língua de sinais, no significado do sinal.

Ocorre que, no que tange às crianças surdas, a apropriação linguística nem sempre transcorre de maneira típica; ao nascerem em lares ouvintes, a maioria dessas crianças só terá contato com uma língua muito tardiamente, após a constatação da surdez – fato que poderá ocorrer após os dois anos de idade, quando a família perceber que a criança ainda não desenvolveu a fala.

A maioria das famílias buscará terapia fonoaudiológica para desenvolver a língua oral na criança. Contudo, sendo este um processo demorado, e que nem sempre poderá atingir resultados satisfatórios, apenas quando o fracasso da terapia for constatado é que a família irá buscar a língua de sinais como meio alternativo para a comunicação de sua criança surda (LANE, 1992). Tal situação caracterizará um atraso linguístico considerável das crianças surdas em relação às crianças ouvintes.

Apesar dos achados científicos que confirmam o *status* linguístico das línguas de sinais, a resistência a essa língua ainda é muito presente, fazendo com que o desenvolvimento da oralidade ainda seja o maior objetivo em relação ao desenvolvimento da criança surda, tanto nos programas de reabilitação fonoaudiológica quanto na própria escola, onde os objetivos pedagógicos têm ficado em segundo plano. De fato, em relatório recente publicado em 2009 pela Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf –WFD), em conjunto com a Associação Nacional de Surdos Sueca (Swedish National Association of the Deaf – SDR), constatou-se que a língua de sinais só foi reconhecida oficialmente em 44 dos 93 inquiridos pela pesquisa realizada, sendo que em nenhum país consultado foi encontrado

um sistema educativo para surdos com níveis completamente satisfatórios (GOMES, 2010).

Skliar (1999; 2009) pontua que os modelos de educação de surdos têm se pautado em duas visões sobre a surdez: uma visão médica, que concebe a surdez enquanto deficiência, desvio da normalidade; e uma visão socioantropológica, que percebe o mesmo fenômeno como uma diferença linguística e cultural. Esses diferentes modos de conceber a surdez têm se caracterizado enquanto modelos dicotômicos, porém nem sempre essa dualidade se apresenta de forma óbvia na realidade cotidiana das pessoas surdas, ou mesmo no cotidiano das escolas para surdos (ROCHA, 2009).

Concordamos com Omote (1995) ao afirmar que a deficiência é um fenômeno socialmente construído, pois é no social que as diferenças que caracterizam as pessoas desse grupo se tornam evidentes, na comparação com pessoas não deficientes. O autor afirma ainda que o significado atribuído a uma característica depende de três fatores: o ator, ou seja, o sujeito que apresenta uma determinada característica; a audiência; e as circunstâncias nas quais ocorre o julgamento.

Percebemos que os profissionais da área da saúde, em sua maioria, fundamentam-se na visão clínica de surdez, a que concebe essa condição a partir de seu desvio. Nesse direcionamento, todos os esforços concentram-se na aprendizagem da fala pela criança surda, impedindo-a de ter contato com a língua de sinais para não desestimular sua oralidade.

O problema em relação a esse aspecto consiste na ausência de garantias de que tal aprendizagem será bem sucedida em toda criança surda submetida à reabilitação oral. Temos visto que a aprendizagem e a reprodução de pequenos vocábulos ou frases estereotipadas trazem esperança às famílias de que a fala poderá progredir; tal fato torna difícil para as famílias a compreensão de que a fala oral possa não ser suficiente para que seus filhos se comuniquem de forma clara e fluente.

Vigotski (2012, v. 5) expõe algumas considerações sobre a educação de crianças surdas no contexto russo de sua época, tratando de uma questão que era – e ainda é – central na educação desse alunado: métodos de ensino fragmentados, que em geral apresentam exclusiva preocupação com o ensino da fala.

Sobre esse aspecto, o autor critica o método oral alemão, pelo seu foco direcionado na reprodução de vocábulos, muitas vezes carentes de sentido para a criança surda, a qual reproduz os fonemas e articula algumas palavras, mas não consegue perceber o uso dessa fala em seus processos de interação com o meio. Ainda que o método oral fosse percebido por esse autor como o mais adequado para a educação dos surdos, Vigotski (2012, v. 5) reconhecia seus pontos frágeis: leva-se muito tempo para a aprendizagem de pequenos vocábulos, em

geral não se ensina a construir logicamente as frases, prioriza-se a pronúncia correta em detrimento da comunicação, entre outros problemas.

No contexto de sua época, Vigotski (2012, v. 5) defendia o ensino da oralidade, porém criticando o método oral alemão, o qual, segundo o autor, não ensina a língua, de fato. Defendia o método de ensino de leitura labial e sua aplicação desde a educação infantil, momento que destaca como sendo de grande importância para o desenvolvimento linguístico da criança, mas que era (e continua sendo) uma etapa negligenciada em vários países.

Ao tratar da língua de sinais, o autor refere-se à “mímica” utilizada pelos surdos. Todavia, dado que apenas após a década de 60 é que as línguas de sinais passaram a ser reconhecidas como línguas, de fato, prevalecia na época desse autor a visão da comunicação gestual como limitada e incapaz de expressar conceitos mais abstratos – embora essa visão ainda persista nos dias de hoje, para a maioria da sociedade, pela falta de conhecimento e divulgação dessa língua.

Ainda hoje, muitas crianças surdas são privadas da oportunidade de conhecer a língua de sinais nos primeiros anos de vida. Aproximadamente 95% dessas crianças nascem em famílias ouvintes que, na maioria das vezes, nunca tiveram contato com uma pessoa surda anteriormente e, portanto, não sabem o que esperar dessa condição (GREGORY et. al., 1998).

Quando a criança surda não se apropria da língua oral de forma satisfatória, apenas então há um encaminhamento dessa criança para a aprendizagem da língua de sinais, fato que caracterizará atraso linguístico para a mesma. Posteriormente, o próprio uso da língua de sinais na vida adulta poderá ser uma condição associada ao fracasso na aprendizagem da fala, gerando ao sujeito uma visão deteriorada de sua imagem enquanto surdo (LOPES, 2010).

Vigotski (1989, p. 117) ressaltou que "a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente", e apenas em momento posterior se transformará em uma função interna. Em tal perspectiva, a família enquanto primeiro núcleo social em que a criança se insere, apresenta papel fundamental para seu desenvolvimento linguístico. No caso da criança surda, tal interação poderá ser gravemente comprometida.

Diante disso, o acesso a essa língua deveria, portanto, ser possibilitado a todas as crianças surdas precocemente, garantindo-se, assim, seu desenvolvimento linguístico pleno. Por ser uma língua viso-espacial, as línguas de sinais não requerem audição para serem adquiridas; ao mesmo tempo, as línguas de sinais apresentam todos os universais linguísticos presentes nas línguas orais, bem como estrutura gramatical própria; são, portanto, línguas completas que propiciam integralmente a estruturação das habilidades cognitivas (LICHTIG;

BARBOSA, 2009).

Além disso, a apropriação da língua de sinais pela criança surda não exclui a possibilidade da aprendizagem da língua oral, mas oferecendo-se a língua de sinais prioritariamente, como primeira língua, garante-se que essa criança terá oportunidades de desenvolvimento similares aos da criança ouvinte, ainda que nunca chegue a desenvolver a oralidade.

Essa preocupação com a apropriação linguística pela criança surda é uma das principais características da proposta bilíngue de educação para surdos. O Bilinguismo para surdos foi apresentado por Pickersgill (1998) como uma abordagem teórico-filosófica, em oposição ao tradicional modelo oralista, proposto no Congresso de Milão em 1880.

Pickersgill (1998) define o Bilinguismo como uma abordagem educacional, na qual são utilizadas a língua da comunidade surda e a língua da comunidade ouvinte, em sua forma escrita e/ou falada. Dessa forma, tem-se a língua de sinais como primeira língua, ou L1 e a língua utilizada majoritariamente no país como uma segunda língua, ou L2.

Para Quadros (1997), o bilinguismo também pode ser definido com relação ao período de aquisição dessas duas línguas: na aquisição sucessiva, primeiramente estimula-se a comunicação da criança surda exclusivamente em língua de sinais e somente após a aquisição completa desta é que terá início o processo de estimulação oral; já na aquisição simultânea, língua oral e língua de sinais serão oferecidas no mesmo período, porém em momentos distintos, sem haver sobreposição das duas línguas.

Diante do fracasso escolar de programas educacionais baseados em métodos orais, Pickersgill (1998) defende as práticas educacionais ancoradas no bilinguismo como a melhor opção para os surdos, com base no relativo sucesso acadêmico que apresentam a maioria das crianças surdas que adquirem a língua de sinais precocemente. Em pesquisa realizada com crianças surdas filhas de pais surdos, Kyle (2001) observou que essas crianças começaram a utilizar sinais com 11 ou 12 meses de idade, momento em que as crianças ouvintes filhas de pais ouvintes também começam a articular as primeiras palavras. Cabe considerar, ainda, que se as crianças surdas forem expostas à língua de sinais desde o nascimento, poderão adquirir a gramática dessa língua de forma mais complexa e completa (WOLL, 1998).

Nesse direcionamento, a intervenção dos profissionais da fonoaudiologia é fundamental para que as famílias de crianças surdas sejam orientadas de forma clara, apresentando-se a língua de sinais como requisito fundamental para garantia do desenvolvimento linguístico dessas crianças, conforme apontam Lichtig et al. (2004). Nesse estudo, as autoras apresentam o Programa de Intervenção Fonoaudiológica com Famílias

Ouvintes de Crianças Surdas, descrevendo como foi desenvolvido na unidade de reabilitação da Faculdade de Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da USP, no qual a abordagem bilíngue foi priorizada.

No entanto, a maioria das experiências no campo da reabilitação fonoaudiológica de crianças surdas tem demonstrado o predomínio de procedimentos focados na oralidade, sendo que tal situação pode também ser compreendida como um problema relacionado às políticas de saúde pública no Brasil, as quais não contam com programas específicos de orientação parental nos hospitais públicos, após a constatação da surdez em recém-nascidos. Vale ressaltar que, embora ainda não seja uma realidade em todas as regiões do país, o exame de Emissões Otoacústicas Evocadas – também conhecido como Teste da Orelhinha – é obrigatório desde a publicação da Lei n. 12.303/2010 (BRASIL, 2010b) em todo o território nacional, devendo ser oferecido a todos os neonatos de forma gratuita em todos os hospitais e maternidades.

Dado o diagnóstico, o convívio com uma criança surda no ambiente familiar também será marcado por comportamentos específicos, que nem sempre são adequados às necessidades linguísticas dessa criança. Brito e Dessen (1999) afirmam que muitas vezes os pais ouvintes tendem a tomar a iniciativa nas interações com a criança surda, com frequência oferecendo alternativas de resposta para os questionamentos, diminuindo as oportunidades dessa criança para exercitar seu vocabulário. As autoras também apontam para o fato de que mães ouvintes de crianças surdas tendem a usar mais comportamentos diretivos e interativos do que mães ouvintes de crianças ouvintes ou mães surdas de crianças surdas.

Além disso, é sabido que muitos pais ouvintes não conseguirão adquirir a fluência necessária em Libras para se comunicarem adequadamente com seus filhos surdos, promovendo atrasos e desvios linguísticos nessas. Nesse contexto, refletindo sobre o espaço da escola enquanto ambiente de estimulação linguística, que se dá através das interações sociais, novamente as práticas educacionais bilíngues aparecem como meio mais garantido de assegurar a aprendizagem da língua de sinais.

Contudo, tal preocupação ainda se encontra muito aquém do esperado, a nível educacional. A função de assegurar o desenvolvimento linguístico da criança surda tem sido atribuída diretamente aos profissionais da fonoaudiologia, os quais têm se concentrado na estimulação oral e na avaliação da fala para orientar também a prática pedagógica de professores ouvintes no trabalho com crianças surdas.

A abordagem oral de educação de surdos, também conhecida como Oralismo<sup>5</sup>, tem como objetivo principal o desenvolvimento da fala e, a partir desta, o ensino da língua escrita. Tal premissa se apresenta em concordância com o método fônico de alfabetização, o qual vem sendo tradicionalmente utilizado pela escola brasileira há tempos. Entretanto, essa apresentação da escrita enquanto transcrição da fala torna-se inadequada para o ambiente educacional com aluno surdo inserido, já que este não tem acesso a experiências auditivas que lhe permitam fazer a associação entre a fala e a escrita (FERNANDES, 2006).

No Brasil, um dos aspectos relacionados ao baixo desempenho escolar de alunos surdos também é o acesso tardio desses alunos à escola. Para Campos (2009), tal fato está relacionado a um problema de saúde pública, caracterizado por práticas que determinam que profissionais da área clínica, ao detectar a surdez precocemente, encaminhem as crianças surdas para a reabilitação oral, mesmo quando há poucas perspectivas de sucesso. Assim, o acesso dessas crianças à língua de sinais ocorrerá somente após a constatação do fracasso da reabilitação oral.

Contudo, ao pensar no aluno surdo que se encontra inserido em uma escola regular, devemos considerar a amplitude da realidade composta pelo grupo social denominado “surdos”. Bueno (2001) afirma que o baixo desempenho escolar do surdo, tão mencionado pelas publicações da área, na verdade não consiste em uma regra geral, pois muitos obtêm sucesso na escolarização, apesar de todas as adversidades anteriormente mencionadas – sobretudo aqueles que tiveram acesso à terapia fonoaudiológica no momento ideal, por tempo adequado, e que obtiveram sucesso no desenvolvimento da fala.

Dessa forma, para compreender como se dá o processo de educação escolar do aluno surdo, faz-se necessário considerar também as trajetórias individuais de cada aluno – sua inserção no mundo linguístico, seu ingresso na escola, suas oportunidades de habilitação/reabilitação linguística – para então analisar de que forma a escola tem contribuído para modificar ou perpetuar a situação de exclusão do surdo, que já está presente na sociedade.

Ao retomar a direção inicial de nossa análise, caberia aqui explicitar alguns pontos da relação singular-particular-universal que vínhamos realizando, agora tendo como foco o ambiente escolar no qual a criança surda será inserida. Se compreendemos que o aspecto singular está caracterizado no sujeito que aprende, tendo como finalidade dessa ação o acesso ao que é universal, portanto próprio do gênero humano, nos resta perceber de que forma a

---

<sup>5</sup> Na abordagem oral de educação de surdos, a utilização da língua de sinais é condenada, por acreditar-se que o uso dessa língua desmotivaria a criança surda ao aprendizado da fala.

mediação do conhecimento no contexto particular da escola poderá efetivamente proporcionar condições para potencializar o desenvolvimento da criança enquanto sujeito singular.

Com base em todas as informações anteriormente descritas acerca da proposta bilíngue de educação de surdos, refletimos aqui sobre o Bilinguismo como sendo a condição particular que permitiria ao surdo acessar aquilo que é próprio do gênero humano; nos referimos, portanto, à linguagem enquanto função psicológica superior e ao seu pleno desenvolvimento.

No relatório anteriormente mencionado, resultante da investigação realizada pela Federação Mundial de Surdos em conjunto com a Associação Nacional de Surdos Sueca, Hauland e Allen (2009) referem que, dos 93 países consultados, apenas 23 afirmaram utilizar a abordagem bilíngue em algumas escolas. Todavia, tais autores ressaltam que a confiabilidade de tais dados não pode ser comprovada, visto que ainda pairam muitas dúvidas no cenário mundial sobre em que consiste a abordagem bilíngue.

Gomes (2010) refere que mesmo na Europa e nos Estados Unidos o Bilinguismo também não se impôs de forma dominante. Aponta que, por trás de tal fato, esconde-se a visão clínica de deficiência que ainda é preponderante nas políticas públicas e nos ambientes familiares de crianças surdas, nos quais a esperança de desenvolvimento da oralidade continua orientando as ações educacionais. Assim, a língua de sinais é, muitas vezes, utilizada como um apoio para a aprendizagem da língua oral, sendo, portanto, submetida à esta como inferior.

Já nos países nórdicos, pioneiros na educação bilíngue de surdos, as políticas públicas locais apresentam forte embasamento teórico-filosófico sobre o Bilinguismo, considerando que escolas próprias para surdos são a forma mais adequada de executar a proposta bilíngue de educação para esse alunado; em contrapartida, a integração de surdos nas escolas regulares é considerada uma opção extremamente inadequada (GOMES, 2010).

A Suécia é uma das maiores referências nessa área. As escolas de surdos desse país estão distribuídas em “cidades-modelo”, abrangendo alunos surdos de todo o país. Nessas cidades há escolas de educação infantil que recebem crianças surdas desde muito pequenas, proporcionando a elas a aquisição precoce da língua de sinais e o ensino da escrita da língua oficial do país. Além disso, as famílias suecas recebem a oportunidade de aprender a língua de sinais e até os 16 anos seus filhos podem frequentar escolas só para surdos, sendo posteriormente encaminhados para escolas regulares, junto com alunos ouvintes (GOMES, 2010).

No Brasil, algumas experiências educacionais com enfoque bilíngue têm sido apontadas como propostas bem sucedidas para o surdo (CAMPOS, 2009; YUE, 2010;

LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013). Na maioria das escolas públicas, porém, ainda que a proposta educacional para os surdos contemple a presença da Libras no contexto educacional, nem sempre está garantida a oferta de ensino e oportunidades de aprendizagem dessa língua pela pessoa surda, no ambiente da escola. Sem dominar a língua oral ou a língua de sinais, torna-se impossível para esse aluno comunicar-se adequadamente com os demais alunos e professores ou acessar os conteúdos escolares, mesmo na presença de intérpretes de Libras-Português.

Na legislação brasileira, tais problemas são considerados e já há caminhos propostos para a superação dessa realidade. No Decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), a proposta bilíngue de educação do surdo fundamenta-se na garantia de acesso à sua primeira língua, ou seja, a Libras, a qual deverá permear todo o processo de ensino e aprendizagem para esse aluno. Para tanto, preconiza a presença do instrutor de Libras – para garantir que a criança aprenda a primeira língua; do professor bilíngue – para garantir que o ensino da escrita seja proporcionado como ensino de segunda língua; e do tradutor intérprete de língua de sinais, cuja função – ressalta o documento – é distinta da função docente.

O mesmo documento estabelece um prazo de dez anos para que as instituições de ensino se adequem no sentido de formar academicamente os profissionais mencionados anteriormente. Algumas experiências escolares já puderam contar com a presença desses profissionais (LACERDA, 2009), mas tais experiências ainda são escassas, se comparadas à demanda de escolas regulares com alunos surdos inseridos.

Nesse direcionamento, recentemente o Ministério da Educação publicou um relatório elaborado por grupo de trabalho designado para apresentar subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014a). Esse documento, elaborado por 23 pesquisadores brasileiros, defende a educação bilíngue para surdos com base em referenciais legais, tais como a 24.<sup>a</sup> Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promovida pela United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) em Barcelona em 1996, a qual enfatiza que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (UNESCO, 1996).

Tal pressuposto se reflete também no artigo 24 da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, o qual garante que a educação de crianças surdas “seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes

que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” (BRASIL, 2009).

Diante dessas orientações, como deve, então, ser a escola bilíngue para os surdos? O relatório elaborado pelo Grupo definido pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2014a) reproduz a definição da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), ao apresentar a escola bilíngue para surdos como sendo espaços onde a língua de instrução seja a Libras e a Língua Portuguesa seja ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; ressalta ainda que em tais escolas devem existir professores bilíngues, que atuem sem necessitar de intérpretes na relação professor - aluno. Aponta ainda que as escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral, de modo que os municípios que não disponham de escolas bilíngues de surdos ofereçam classes bilíngues nas escolas comuns.

Em suma, a proposta desse relatório é reafirmar a garantia dos direitos dos surdos de serem compreendidos dentro de uma proposta educacional linguístico/cultural, e não vinculados a uma visão educacional que os defina pela concepção de deficiência, de limitação sensorial, enquanto desvio a ser corrigido. O documento propõe 21 metas gerais para a construção de uma política de educação bilíngue no Brasil, dentre as quais destacamos aqui:

- Implementar a educação bilíngue de surdos em tempo integral na educação básica: educação infantil (creches e pré-escolas), ensino fundamental e ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, em escolas urbanas e rurais;
- Implementar escolas bilíngues de surdos em tempo integral e escolas polo multimunicipais;
- Implantar a política da educação bilíngue escolar e de formação de licenciados bilíngues para a educação de surdos de acordo com os princípios definidos na Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos;
- Inserir nos cadastros do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e nos formulários do Censo Escolar, a opção de matrícula em escolas bilíngues de surdos em tempo integral, sejam escolas bilíngues específicas (com creches, educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante), escolas-polo, ou escolas multimunicipais, para que estas tenham as mesmas condições de receber recursos, como as escolas indígenas;
- Fazer mapeamento de surdos nos municípios, para justificar a criação de escolas bilíngues de surdos em tempo integral;
- Orientar as escolas especiais que atendem surdos a se tornarem escolas bilíngues de surdos em tempo integral;
- Criar cursos presenciais de Pedagogia Bilíngue nas universidades públicas de cada estado da

federação e Distrito Federal;

- Inserir a disciplina de Libras nas escolas regulares, para a difusão da Libras no Brasil.

As metas anteriormente apresentadas nos apontam para um modelo educacional que se encontra distante da realidade educacional brasileira, mas que nos parecem caracterizar a condição ideal que permitiria ao aluno surdo apropriar-se do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Também no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b) a educação bilíngue para surdos está contemplada, sobretudo na estratégia 4.7 da Meta 4, a qual propõe

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

A constante dicotomia que se apresenta nas propostas educacionais bilíngues também consiste em um ponto a ser explorado aqui. Com efeito, temos percebido que a relação da sociedade com as pessoas com deficiência tem se apresentado com base em diferentes paradigmas ao longo da História – desde a mais absoluta segregação até as recentes tendências integracionistas (ARANHA, 2001).

Nesse direcionamento, o discurso da inclusão social, que se reflete na tendência mundial do *mainstreaming*<sup>6</sup>, se mostra no presente contexto como um grande vilão. O que para muitos pode ser considerado como um avanço, para a Comunidade Surda se apresenta como sinônimo de um grande fracasso. Tal embate está fundamentado principalmente na visão socioantropológica da surdez, que distancia essa condição da deficiência, buscando compreendê-la como uma diferença que é, sobretudo, linguística (SKLIAR, 2009).

Tal perspectiva confere à educação bilíngue de surdos um tom de emancipação, de duas formas: dos surdos, que pretendem distanciar-se da categoria “deficientes”; e da escola bilíngue para surdos, que se caracteriza pelo seu teor eminentemente linguístico, e que, dessa forma, não se insere de forma alguma na categoria “educação especial”, ou “educação inclusiva”.

Estamos, assim, frente a um dos principais pontos na discussão sobre educação de surdos. Por um lado, o acesso das pessoas com deficiência à educação escolar é atualmente

---

<sup>6</sup> O *mainstreaming*, que poderia ser traduzido como “corrente principal”, foi um movimento norte-americano que instituiu, na década de 70, a educação para todas as crianças com deficiência nas escolas públicas (MENDES, 2006).

caracterizado pelo movimento de inclusão nas escolas regulares; em contrapartida, compreende-se os surdos como pessoas com deficiência (pois tal aspecto não pode ser negado), mas que, ao mesmo tempo, apresentam um diferencial linguístico que os torna uma categoria à parte, no que tange à educação.

Todos esses fatores nos sugerem que há uma forma particular de compreender a escola, no que tange ao sujeito surdo, uma forma que está, de certo modo, contida na própria surdez enquanto particularidade desse sujeito; ou seja, a relação entre o sujeito singular e o universal se apresenta mediada pela condição particular de surdez, assim como a relação entre a apropriação do conhecimento histórico pelo mesmo sujeito surdo se requer mediada pela educação bilíngue.

A fim de nos aprofundarmos nessa relação do sujeito surdo com a educação, buscaremos explicar tais reflexões no capítulo seguinte, no qual pretendemos discorrer sobre a educação enquanto atividade humana mediadora e a dimensão particular representada pela forma de acesso das pessoas com deficiência ao conhecimento: a educação inclusiva.

### CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA

Explanamos no capítulo anterior nossa concepção de linguagem e desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, apresentando a concepção de linguagem para essa teoria como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores, por seu papel imprescindível na constituição da subjetividade e organização do pensamento.

Consideramos ainda que, para o sujeito surdo, a linguagem enquanto elemento universal do gênero humano é uma função que não será apropriada por esse sujeito da mesma forma que para uma pessoa ouvinte; a pessoa que apresenta a condição particular de surdez terá um desenvolvimento linguístico diferenciado.

Isso não quer dizer que tal desenvolvimento será, obrigatoriamente, inferior àquele apresentado pela maioria das pessoas ouvintes. Como afirmou Vigotski (2012, v. 5), o desenvolvimento da criança com deficiência não é inferior ou limitado, apenas se dá de outras formas, segue outros caminhos; a particularidade da deficiência, no caso, a surdez, mediatiza a relação entre o sujeito surdo singular e aquilo que é universal. No caso da linguagem, percebemos na abordagem bilíngue o aspecto particular que relaciona o surdo com a linguagem.

Todavia, a apropriação da linguagem é apenas o primeiro ponto que emerge de nossa presente reflexão, a qual versa sobre a educação do aluno surdo, de modo geral. Nesse direcionamento, cabe-nos apresentar, em linhas gerais, o contexto educacional que abrange esse sujeito; assim, primeiramente introduziremos aqui nossas considerações a respeito da educação escolar, em nosso ponto de vista teórico; posteriormente, nosso enfoque se afunilará sobre o contexto particular da educação escolar de pessoas com deficiência<sup>7</sup> na escola pública brasileira, ou seja, a educação brasileira. Sobre esse fato, ressaltamos que, ainda que a Comunidade Surda brasileira esteja em momento de reivindicação por uma escola bilíngue, tal proposta ainda se encontra longe de ser concretizada, ao menos no contexto da rede de ensino analisada no presente trabalho.

A fim de melhor esclarecer a concepção de educação, mais propriamente, de educação escolar, que norteia nosso raciocínio, encontramos na Pedagogia Histórico-Crítica as bases

---

<sup>7</sup> No final do capítulo anterior, mencionamos as recentes tentativas de emancipação dos surdos da categoria “deficientes”, todavia ressaltamos que, no contexto da rede estadual de ensino de São Paulo, esse alunado permanece sendo atendido pelos serviços da Educação Especial, da mesma forma que alunos com deficiência visual, intelectual ou Transtornos do Espectro Autista.

teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, capazes de fornecer os meios necessários para a compreensão da realidade concreta na qual fundamentamos nossa investigação.

Essa teoria pedagógica admite a escola enquanto espaço de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o qual se dá através de um processo de ensino sistematicamente orientado para a transmissão dos conceitos teóricos. Tal processo se expressa pela atividade dos envolvidos nesse processo, ou seja, a atividade pedagógica: o professor, na atividade de ensino; e o aluno, na atividade de estudo.

Para Leontiev (1978; 2014), a atividade está diretamente relacionada com a formação da consciência no indivíduo, e sua estrutura é composta por motivos e pelas ações, sendo que o motivo é um elemento central na compreensão da relação entre a ação e a atividade.

Leontiev (1978; 2014) define dois tipos de motivos: os compreensíveis e os realmente eficazes. Os primeiros são externos à atividade do indivíduo, tendo função de estímulo. Já os motivos eficazes são aqueles que efetivamente geram um sentido pessoal à atividade, havendo uma relação consciente entre o motivo da atividade e as finalidades das ações a ela relacionadas.

No transcorrer do desenvolvimento da criança muitas ações por ela desempenhadas decorrem, inicialmente, de motivos apenas compreensíveis; posteriormente, a partir dos resultados dessas ações, esses motivos convertem-se em motivos realmente eficazes, conforme se observa no exemplo de Leontiev (2014, p. 70-71):

A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair para brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que agora são compreendidas em um nível mais alto.

Nesse aspecto, compreende-se a importância da escola e do professor, na transformação dos motivos que conduzem as ações da criança, bem como sua atividade, de modo geral. Assim, cabe também analisar como a atividade do professor está relacionada com esse processo. Aprofundaremos tais aspectos no capítulo seguinte.

No contexto da atividade, tal como apresentamos até aqui, pode-se compreender que o processo educativo consiste em um fenômeno típico dos seres humanos, assim como o é o fenômeno do trabalho. De fato, se o processo educativo se apresenta enquanto expressão da atividade humana, também se caracteriza, portanto, pela atividade de trabalho.

Saviani (1991; 2013) explica tal fenômeno a partir das formas de produção existentes no trabalho: a produção material, ou seja, de bens materiais; e a produção não-material, a qual

pode ser veiculada através de objetos materiais – por exemplo, os livros – mas que expressam conceitos não-materiais, tais como ideias, conceitos, valores, atitudes, entre outros. No aspecto da produção não-material, distinguem-se dois tipos: aquela em que o produto se separa do produtor; e aquela em que o produto não se separa do ato de produção – modalidade na qual localiza-se a educação. Assim, se pensarmos na atividade pedagógica durante uma aula, tal processo pressupõe a existência simultânea de um professor e um aluno, de modo que a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo.

Os processos educativos tiveram sua origem ainda nas sociedades primitivas e nas primeiras divisões do trabalho, momento em que a comunicação e o desenvolvimento da linguagem se tornaram necessários para a manutenção da própria atividade. Também aí os processos educativos se firmaram, reproduzindo as formas de uso dos instrumentos e de organização social.

Ao longo da História, os processos educativos foram se desenvolvendo até atingir um caráter institucionalizado – a escola. Na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013, p. 14), qual seja, o saber objetivo, produzido historicamente pela humanidade. Em tal perspectiva, dois aspectos são essenciais: a identificação dos elementos culturais que formam o conjunto desse saber objetivo; e as formas mais adequadas para que os seres humanos se apropriem de tais elementos, ou seja, o trabalho pedagógico, tema que discutiremos no capítulo seguinte.

Partimos do princípio de que a escola existe enquanto espaço de apropriação dos signos pelos alunos, a fim de possibilitar o uso dos instrumentos culturais pertencentes ao gênero humano e o acesso ao saber elaborado. Nessa perspectiva, incorpora ao processo pedagógico a categoria da mediação, compreendendo que

[...] à educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2013, p. 121).

Entendemos que o trabalho, enquanto atividade humana, consiste na mediação que o ser humano necessita para constituir-se historicamente; da mesma forma, o papel da escola traduz-se na mediação da relação entre os alunos singulares e os elementos culturais dos quais devem se apropriar, a fim de aproximarem-se da genericidade humana, processo que se caracteriza pela passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado. Nesses termos,

[...] entender educação como mediação no processo de emancipação humana pressupõe a compreensão de que o homem se constitui, dialeticamente, a partir das atividades que objetivam pelo processo de comunicação nas relações interpessoais, entre sujeitos com diferentes níveis de cultura (BERNARDES, 2010, p. 293).

O processo educativo caracteriza-se, portanto, pela transmissão dos instrumentos culturais, a fim de garantir que as mediações possibilitem o acesso dos indivíduos singulares ao conhecimento humano, universal. Nas palavras de Paro (1997, p. 108):

[...] para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem.

Nesse processo, Vigotski (1989) ressalta que as novas formas de experiência cultural não são simplesmente impostas do meio externo, mas são apropriadas pelo sujeito conforme o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra. Esse processo é explicado pelo autor ao apresentar o conceito de *nível de desenvolvimento iminente*<sup>8</sup>.

Tal conceito está intimamente relacionado ao que o autor considerava a idade mental da criança (VIGOTSKI, 1989). Determinadas ações que a criança realiza de forma independente foram consideradas pelo autor como sendo o *nível de desenvolvimento real*. Por outro lado, há tarefas que, mesmo com auxílio de outras pessoas a criança não consegue realizar; estas se encontram, portanto, fora de seu nível de desenvolvimento.

O autor defende a existência de uma área potencial de desenvolvimento, na qual o ensino deve incidir para que a aprendizagem aconteça; se a ação solicitada à criança estiver no limite de seu nível de desenvolvimento iminente, esta poderá ser realizada com alguma ajuda, até que a criança consiga se apropriar do conhecimento.

A partir dessas considerações, podemos iniciar uma reflexão sobre como o ensino escolar se posiciona frente a esses aspectos. Para Duarte (2001, p. 98), cabe ao ensino escolar a tarefa de

[...] transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos se encontra, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes.

Diante disso, cabe à educação escolar organizar-se para que a transmissão dos

---

<sup>8</sup> Traduções anteriores das obras de Vigotski trazem o termo *próximo* ou *proximal*. Utilizamos aqui o termo *iminente*, diante da tradução direta do russo para a Língua Portuguesa, realizada por Prestes (2010).

conceitos científicos cumpra sua finalidade, ou seja, promover o desenvolvimento dos alunos, nas perspectivas consideradas anteriormente. Isso somente será possível se a atividade pedagógica se converter em um processo consciente, tendo em vista tal finalidade, diferenciando-se de um ambiente em que se espera que a aprendizagem ocorra espontaneamente. Duarte (2001, p. 50) afirma que

[...] até um certo estágio do desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o surgimento da sociedade capitalista, a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação.

A intencionalidade desse processo é o que permitirá que a educação cumpra seus propósitos. Só com a internalização e a apropriação do conhecimento as funções psicológicas superiores poderão ser desenvolvidas nos sujeitos, sendo tal processo mediado pelas atividades presentes nas relações interpessoais (BERNARDES, 2012).

Nessa concepção de escola enquanto espaço de transmissão do saber e de apropriação dos elementos culturais produzidos pelo homem, Saviani (1991; 2013) alerta para a descaracterização desse espaço ao longo do processo de democratização da escola. Em tal processo, é possível observar que o próprio currículo escolar foi democratizado, no sentido de que o conteúdo a ser aprendido pôde ser questionado e alterado.

Também as ações a serem realizadas no âmbito escolar foram democratizadas, de modo que o espaço outrora ocupado apenas por professores e estudantes tornou-se descaracterizado, palco de diversas outras atividades. Tem-se, assim, o problema da democratização na perda do objetivo principal da instituição escolar – a transmissão do conhecimento historicamente produzido.

Nesse contexto, cabe apresentar o conceito de “democracia”, tal como exposto por Saes (1987): segundo esse autor, em qualquer tipo histórico de Estado – escravista, asiático, feudal ou burguês – a democracia pode ser compreendida como um padrão de organização interna das atividades estatais, que se caracteriza pelo relacionamento entre o corpo de funcionários (do Estado) e a classe dominante, que na sociedade capitalista define-se pela classe exploradora, ou seja, a burguesia.

Em outras palavras, a democracia na forma de produção capitalista se evidencia como uma faceta do Estado burguês, o qual assume, nesse contexto, a função direta de preservar a divisão de classes e, conseqüentemente, a exploração do trabalho. Nessa compreensão, também a escola que se situa no âmbito de uma sociedade capitalista, acaba por assumir esse papel, ainda que de modo implícito e camuflado por um discurso “democrático”.

Duarte (2006) afirma que o papel apriorístico da escola vem sendo diluído, juntamente com a desvalorização da transmissão do saber objetivo, aspectos que se concentram no lema “aprender a aprender” – comumente utilizado nas propostas educacionais influenciadas pela tendência construtivista de ensino. Fundamentada na teoria piagetiana, o foco de reflexão dessa concepção é a aprendizagem, e não mais o ensino. Na mesma direção, o objeto da aprendizagem deixa de ser o conhecimento histórico e transforma-se em algo indefinido e inconstante.

Essa concepção é estranha aos objetivos da escola na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que concebe o ser humano enquanto sujeito histórico e social; diferencia-se, portanto, de outras teorias sobre o desenvolvimento, que partem de uma visão naturalizante do indivíduo. Na Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que, a partir da atividade de trabalho, o ser humano distanciou-se dos animais; se antes sua sobrevivência estava condicionada à adaptação ao meio, pela atividade de trabalho o homem passa a transformar a natureza que o cerca e submete-a às suas necessidades (LEONTIEV, 1959).

Todavia, a expressão “aprender a aprender” retoma a necessidade de adaptação ao meio, sobretudo no que se refere à competição por postos de trabalho, no âmbito de uma sociedade regida pelo capital. Conforme explica Duarte (2006, p. 42),

[...] quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.

Nesse direcionamento, o mesmo autor ressalta que a superação dessa realidade deve partir de uma análise crítica desse fenômeno, na qual sejam destacadas as contradições que estão presentes no modelo capitalista. Para tanto, a questão mais importante nem se refere tanto aos conteúdos escolares, em maior ou menor quantidade, mas sim à socialização do saber.

A esse ponto, caberia então questionar: como o processo educacional deve ser conduzido pela escola? Saviani (1991; 2013) traz a resposta para esse questionamento no contexto das diversas teorias pedagógicas que caracterizam o panorama histórico no qual a Pedagogia Histórico-Crítica se delineia. Partindo das diferentes correntes pedagógicas que podemos definir como tradicionais – a de origem religiosa, a Escola Nova e a pedagogia tecnicista – as teorias que posteriormente surgiram em oposição a essas não foram capazes de

apresentar uma proposta de superação do caráter reprodutivista da escola; todas acabam por concluir que a escola apresenta uma função reprodutora da sociedade e das relações sociais que nela se estabelecem.

Se esse fato não pode ser negado, urge compreender os caminhos para a sua superação. A trajetória de reflexão percorrida por esse autor parte da análise crítica à teoria crítico-reprodutivista, afirmando que esta

[...] considerava a sociedade capitalista, de classes, como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impõe compactamente, portanto, de forma não contraditória. Em outros termos, não considerava esta sociedade contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação. Com efeito, foi a partir das contradições do modo de produção feudal que se desenvolveu o capitalismo. Consequentemente, a sociedade capitalista contém, também, em seu interior, um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à sua própria superação (SAVIANI, 2013, p. 79).

Evidencia-se, portanto, que as transformações sociais ainda estão em processo, de modo que tal fenômeno deva ser analisado em uma perspectiva histórica. Isso possibilita visualizar uma direção que, além de conduzir ao caráter transformador que a escola deve assumir, mostra ainda que a própria organização social caminha para esse fim. Com isso, podemos concluir que, diante de uma trajetória histórica de alienação decorrente do sistema de produção capitalista, é a necessidade de superação de seu estado atual que conduzirá o homem à sua humanização.

A questão da luta de classes também é um fator-chave na compreensão de como a escola se organiza, já desde a época de seu surgimento, época que remete ao momento em que a própria divisão de classes se inicia: quando a apropriação da terra determina o início da propriedade privada, aqueles que não são proprietários tornam-se os produtores, que trabalham para si e para os donos de terras. Tal organização proporciona o surgimento de um agrupamento elitizado ocioso, que necessita de ocupação do tempo livre, o qual será preenchido na *escola* – termo oriundo do grego, “lugar do ócio” (SAVIANI, 1991; 2013).

Assim, a escola se apresenta inicialmente enquanto espaço de educação da classe dominante. Posteriormente, com o aparecimento da indústria e da burguesia, os meios de produção assumem a forma de capital, e o novo modelo social, urbano e letrado, requer a universalização da escola básica.

Contudo, esse processo de universalização acompanha o caráter contraditório que caracteriza a própria sociedade capitalista. Para Saviani (1997), o ensino primário que a burguesia arquitetou caracterizou a divisão social em dois setores: o das profissões manuais, que requeriam apenas uma formação que atendesse à execução de tarefas delimitadas; e o das

profissões intelectuais, que exigiam maior domínio teórico, a fim de preparar a elite para atuação e liderança nas diferentes áreas.

Ao analisar a situação da educação escolar no Brasil, Bueno (2001) ressalta que, até os anos 30, a proposta de formação de cidadãos para assumir o controle das massas foi cumprida fielmente pelas escolas, o que acontecia de modo evidente através dos grandes índices de reprovação nas séries iniciais.

Entretanto, a partir da década de 70, momento em que contemplamos a universalização do ensino fundamental, percebemos que a exclusão escolar adquire novo formato, com o aumento das escolas privadas e transferência dos alunos das classes sociais mais abastadas para essas instituições. Os alunos da escola pública – bem como os professores que ali permanecem – passam a ser representados pelos membros das classes sociais menos favorecidas (SAMPAIO, 1998; MENDONÇA, 2007).

No início da década de 90, as políticas de ajuste econômico que ocorreram no Brasil tiveram como consequência uma visível diminuição de gastos com políticas sociais e educacionais, o que culminou na piora da qualidade do ensino público (PRIETO, 2006). Assim, a pretexto de democratização da educação, a legitimação da elitização do ensino reflete a exclusão social das classes populares.

Nesse contexto social, a generalização da educação escolar contraria, portanto, os interesses de estratificação de classes, o que culmina no desvirtuamento da função da escola. Esta passa a desempenhar papel fundamental de atenuante das contradições da sociedade capitalista, o que nega a função primordial da escola enquanto produtora e reprodutora do conhecimento.

Entramos, assim, em uma discussão que se inicia ainda na década de 1920 e perdura até os dias atuais: o que acontece com o ensino da escola pública? Para Saviani (2007), essa é uma discussão que tem como marco inicial a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, adquirindo maior visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, sendo reforçada por eventos como a Campanha em Defesa da Escola Pública, na década de 1950, as conferências da década de 1980, e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, na mesma década; a discussão prevalece até a elaboração da proposta alternativa do Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997, e se mantém atualmente na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação.

Saviani (2007) traz ainda uma reflexão sobre a proposta do Ministério da Educação para avaliar a qualidade do ensino da escola pública. No ano de 2007 foi instituído o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), recurso elaborado a partir de dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes de educação básica, com os quais foram construídos instrumentos de avaliação a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos, expressos nas provas aplicadas regularmente sob a coordenação do INEP. Diante das metas estabelecidas pelo programa “Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007a), sobretudo a que se refere à alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, destaca-se enquanto instrumento de avaliação a “Provinha Brasil”, responsável pela avaliação da alfabetização, e a “Prova Brasil”, que serviu de base para a elaboração do IDEB.

O autor faz uma ressalva à questão do prazo estabelecido pela Provinha Brasil, com relação à alfabetização das crianças até os oito anos. Ainda que tal iniciativa contribua para que exista maior empenho nessa fase inicial da escolaridade das crianças, Saviani (2007) pontua que o processo de alfabetização deve prosseguir nas séries iniciais do ensino fundamental, através de todo o currículo escolar, até que esteja, de fato, incorporado ao estudante, nas ações cotidianas de leitura e escrita que se dão em todos os momentos de sua vida escolar.

Nessa análise, destacamos também o regime de Progressão Continuada, instituído na rede estadual de São Paulo em 1998, com o objetivo de diminuir a reprovação e a defasagem idade/série, através da reorganização do ensino fundamental em ciclos. Contrariando os objetivos, o que se pode perceber dessa medida são os altos índices de analfabetismo, que algumas vezes se estendem até as séries finais do ensino médio (VIEGAS, 2007).

A maior crítica evidenciada nessa análise é a descontinuidade entre as ações desenvolvidas no contexto escolar, as quais se projetam desde o início e se tornam cada vez mais fragmentadas, sobretudo ao considerar o descompasso entre a esfera nacional e as redes estaduais e municipais.

Outro ponto que se destaca na reflexão sobre a melhoria do ensino na escola básica, evidentemente, é o investimento. Para Saviani (1991; 2013), o Brasil encontra-se em grande atraso por não contar com um sistema nacional de educação – pois, como mencionado, a responsabilidade pelo ensino foi paulatinamente sendo outorgada para Estados e Municípios; diante desse fato, os recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) também são fragmentados antes de serem repassados, o que limita sua utilização e os torna insuficientes para atender à demanda de crescimento populacional e investimento na infraestrutura do ensino.

Diante desse panorama, concordamos com Duarte (2006, p. 8), ao afirmar que, cada

vez mais, a proposta de educação escolar se mantém distante do objetivo de formação plena dos indivíduos; ao contrário, se apresenta como mais “um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites”.

Na dimensão da educação para o trabalho, a escola passa a diferenciar a concepção de como essa formação do indivíduo deve se dar: já não se fala mais de um trabalho específico, mas daquele que a sociedade capitalista impõe como necessário em um determinado momento – e que no momento seguinte poderá ser obsoleto. Nesse contexto, o lema “aprender a aprender” coincide com uma proposta de formação de indivíduos que aceitem trabalhar em qualquer posto, assim como aceitam aprender qualquer coisa, desde que seja útil para sua adaptação ao meio (DUARTE, 2006).

Paro (1999) identifica que a preparação para o trabalho é a maior característica da escola, no ideário da população, seja para a formação para o trabalho a curto prazo, em empregos que exijam pouca formação, ou para o trabalho que ofereça maior remuneração, o qual exige formação universitária.

Saviani (2007, p. 1253) alerta para o perigo que reside nessa concepção escolar: nessa visão, “aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável”. Essa concepção “empresarial” de educação escolar se apresenta em perfeita consonância com a proposta de gestão do ensino a partir da estipulação de metas – ou seja, o que determina o IDEB como resultado a ser atingido pela escola. Por outro lado, se o que se pretende é, de fato, a superação das desigualdades trazidas pelo capitalismo, essas práticas passam a representar uma contradição frente aos ideais da escola enquanto espaço de transformação social.

Diante do panorama da educação escolar exposto até aqui, dois aspectos emergem dessa reflexão. O primeiro refere-se ao papel central da educação enquanto atividade humana, mediadora do conhecimento na relação entre os indivíduos singulares e o saber histórico, universal, como apontou Saviani (2004, p. 96): “o espaço próprio da educação encontra-se na intersecção do individual e do social, do particular e do geral, do teórico e do prático, da reflexão e da ação”; já o segundo aspecto diz respeito precisamente ao desvirtuamento do espaço da escola enquanto produtora e reprodutora do conhecimento, o que decorre de um processo de alienação que se expressa tanto na relação do trabalhador com o próprio trabalho, quanto na relação do indivíduo singular com o gênero humano.

Nesse contexto, retomando os objetivos do presente capítulo, apresentaremos a seguir mais um aspecto da educação escolar, que se apresenta caracterizado pelas mesmas

contradições presentes em todos os âmbitos de uma sociedade capitalista, marcada pela divisão de classes: o ensino que se destina ao aluno que apresenta a deficiência como particularidade e que, conseqüentemente, acessa o espaço da escola através da via da educação especial.

### **3.1 Educação especial e educação inclusiva: o lugar do surdo na escola**

De modo geral, a deficiência pode ser compreendida através de duas vertentes: o modelo médico e o modelo socioantropológico (SKLIAR, 1999). No primeiro, tal condição é representada como desvio da normalidade; já no segundo, é vista como diferença eminentemente linguística, que pode ter suas conseqüências sociais minimizadas ou mesmo anuladas, se a sociedade conseguir se adequar às necessidades dessa pessoa. Sobre essa diferenciação, Skliar (2005, p. 10) esclarece que

[...] ainda que o modelo antropológico descreva a surdez em termos contrários às noções de patologia e de deficiência, não esclarece o fato de que a surdez está efetivamente incorporada dentro do discurso da deficiência – o que não constitui uma afirmação, mas, sim, uma constatação.

As diferentes visões sobre a surdez são abordadas por Aranha (2001), ao tratar das mudanças de paradigma da relação da sociedade com as pessoas com deficiência: do extermínio das crianças deficientes ao asilamento dessas pessoas em instituições, descreve o paradigma da institucionalização:

Este caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Assim, pessoas com retardo mental ou outras deficiências, frequentemente ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional (ARANHA, 2001, p. 8).

As práticas características deste paradigma vigoraram por muito tempo, até que a reinserção dos deficientes na sociedade passa a ser cogitada, desde que sejam educados para esse fim:

Em função do incômodo representado pela institucionalização em diferentes setores da sociedade e à luz das concepções de “desvio” e de “normalidade” é que foi se configurando, gradativamente, um novo paradigma de relação entre a sociedade e a parcela da população representada pelas pessoas com deficiência: o Paradigma de Serviços (ARANHA, 2001, p. 12).

Posteriormente, entendeu-se que as pessoas com deficiência apresentavam também outras necessidades, além dos serviços de avaliação e capacitação, oferecidos até então. Assim, as discussões começaram a ser orientadas para a compreensão de que caberia à sociedade reorganizar-se, a fim de garantir a acessibilidade de todos os cidadãos a tudo o que a sociedade poderia oferecer-lhes. A partir de tais princípios, tem-se o Paradigma de Suporte, caracterizado pelo direito da pessoa com deficiência à convivência não segregada, garantida pela disponibilização de suportes, “instrumentos que viabilizam a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar todo e qualquer recurso da comunidade” (ARANHA, 2001, p. 19).

De início, esses suportes referiam-se unicamente à reabilitação da própria pessoa deficiente; ela é quem deveria se modificar para ser aceita na sociedade. Posteriormente, essa visão foi sendo transferida do indivíduo para o social, compreendendo-se que os suportes também devem estar presentes no meio, a fim de acolher o deficiente em suas necessidades. Assim, é prevista a necessidade de uma dupla incidência – na pessoa e na sociedade.

Ao explicar o desenvolvimento da criança deficiente, Vigotski (2012) afirmou a necessidade de que o processo educativo crie compensações para a superação das deficiências, considerando, para tanto, a importância da apropriação dos instrumentos culturais pela criança, por caminhos novos. Para esse autor (2012, p. 187), “onde resulta impossível um desenvolvimento orgânico ulterior, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural”.

É importante ressaltar que essa compensação da qual falava o autor não se refere às compensações orgânicas, tão presentes no senso comum, resultantes de uma concepção folclórica da pessoa deficiente. Não se trata de afirmar que a ausência de um dos sentidos tornaria os outros mais apurados. Ao contrário, Vigotski compreendia os órgãos do sentido como “órgãos sociais” (BARROCO, 2007) e que, portanto, devem ter sua função social compensada culturalmente.

Em tal perspectiva, percebemos que as considerações desse autor vêm ao encontro da importância que atribuímos aos suportes enquanto formas alternativas de apropriação da cultura. Além disso, entendemos que sua visão também compreendia os suportes do meio social, incluindo a escola, para a construção do novo homem em uma nova sociedade<sup>9</sup>:

A educação social, que surge na grandiosa época de reconstrução definitiva da humanidade, está chamada a realizar o que sempre sonhou a humanidade como um

---

<sup>9</sup> Vigotski propõe a construção desse novo homem a partir das condições em que se encontrava a Rússia após a Revolução de Outubro, ocorrida em 1917 (BARROCO, 2007).

milagre religioso: que os cegos vejam e que os mudos falem. Provavelmente a humanidade vencerá, mais cedo ou mais tarde, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Mas as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. (...) O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda sua plenitude, eles mesmos não experimentarão sua insuficiência nem darão motivo dela aos demais. Está em nossas mãos fazer que a criança cega, surda ou débil mental não seja deficiente. Então desaparecerá também este conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. (...) Fisicamente, a cegueira e a surdez existirão durante muito tempo na Terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a deficiência é um conceito social (VIGOTSKI, 2012, p. 82, tradução nossa).

Ao afirmar que a superação da deficiência se dará inicialmente no plano social e pedagógico, compreendemos que esse autor refere-se, portanto, a uma função particular da escola. Se entendemos a deficiência enquanto particularidade do ser humano, também a educação especial deveria se apresentar dessa forma, em relação à educação escolar.

No entanto, em alguns documentos que norteiam as práticas educacionais no Brasil, nem sempre a educação especial é vista sob esse aspecto. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu Artigo 4º, fala-se em “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Se nesse documento o termo “preferencialmente” confere à educação especial uma possibilidade de substituir o ensino regular de forma implícita, na Resolução CNE/CEB n. 2, de 2001 (BRASIL, 2001), essa possibilidade é clara. Tal documento se refere à educação especial como um

[...] processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.

Já na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b, p. 16), a educação especial é vista como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços próprios e recursos desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas do ensino regular.

Nesse documento, a educação especial se caracteriza, portanto, como parte integrante da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum; nessa nova concepção, a educação especial assume de maneira efetiva o papel de apoio ao ensino regular, desconsiderando-se a possibilidade de substituí-lo.

No contexto teórico em que fundamentamos a presente análise, seja na escola regular ou na instituição, entendemos que a finalidade maior da educação especial é criar possibilidades alternativas de acesso das crianças com deficiência ao conhecimento acadêmico, através do desenvolvimento de processos compensatórios para as limitações biológicas. Esse trabalho, dentro do processo educacional geral, é tão importante quanto a criação de suportes pedagógicos no ambiente escolar, a fim de que os alunos com deficiência também se beneficiem do espaço da escola regular e do acesso aos conteúdos escolares – os quais devem ser os mesmos para todos os alunos.

Assim, se um determinado aluno é surdo, o desenvolvimento da linguagem não se dará da mesma forma que em uma criança ouvinte. Entretanto, esse desenvolvimento é totalmente possível também para ele, desde que lhe sejam apresentadas formas linguísticas alternativas, como é a língua de sinais. Conforme salienta Vigotski (2012, p. 32), “a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural está conservada nessas crianças, seu desenvolvimento cultural, por isso, pode percorrer caminhos distintos”.

Dessa forma, a aprendizagem da língua de sinais, associada à presença de tradutores intérpretes que executem a transposição das informações de uma língua para a outra no ambiente escolar, permitiria que o aluno surdo acessasse toda e qualquer informação veiculada nesse local. Sua deficiência biológica não desapareceria, nem seria negada; porém, no plano social, já estaria superada.

Por qual motivo, então, esses princípios não se concretizam nas práticas educacionais, uma vez que já foram anunciados há tanto tempo? Encontramos o principal obstáculo na persistente concepção biológica de deficiência enquanto desvio da normalidade. Muitos profissionais, sobretudo os da área da saúde, insistem em olhar para a deficiência como um fenômeno que precisa ser “normalizado” por meio de reabilitações clínicas. Essa concepção também afetou e afeta muitas práticas educacionais que dizem respeito ao aluno surdo, inclusive de muitos professores da educação especial. Concentrados no desenvolvimento da fala, os objetivos pedagógicos muitas vezes se perdem e, com eles, as oportunidades de acesso aos instrumentos culturais mais importantes.

Barroco (2012) alerta para o fato de que a escola tem apresentado grande tendência em esquivar-se do ensino de crianças rotuladas por diagnósticos, através da política dos encaminhamentos. Assim, os alunos “desviantes” são repassados para profissionais da área da saúde, a fim de serem medicalizados, ou para os serviços de educação especial – salas de recursos, classes especiais, escolas especiais.

O que se tornou evidente com a realização dessas práticas foi a descaracterização cada

vez maior dos serviços de educação especial, o que se percebe desde a banalização do próprio termo “especial”; se antes essa palavra foi utilizada para representar um elogio a algo ou alguém, no contexto escolar hoje determina aquilo que é diferente, estranho e indesejável.

Para Skliar (2006), esse é um dos aspectos que tem dificultado o trabalho com alunos com deficiência em escolas regulares, em uma proposta inclusiva: a visão de que a diferença é sempre “do outro” e de que o termo “diversidade” refere-se a um grupo de minorias sociais; assim, difundiu-se uma política de tolerância, mas não de aceitação. Foi a partir dessa visão (equivocada) da diferença que a inclusão começou a ser discutida nas escolas, o que lhe outorgou um caráter negativo, posto que essa discussão não se originou em um processo de reflexão coletiva, mas na imposição decorrente de uma tendência internacional.

Ao resgatar o início da discussão sobre inclusão escolar no Brasil, Mendes (2006) esclarece que esse processo teve sua origem no movimento pela inclusão escolar de pessoas com deficiência nos Estados Unidos, e que, pelo imperialismo cultural desse país, penetrou nos ideais educacionais de todo o mundo, na década de 1990. Em decorrência desse fato, o Brasil passou a seguir a tendência mundial, acompanhando os marcos internacionais.

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes; isso proporcionou algumas mudanças, que no Brasil também se refletiram.

Em 1986, entidades responsáveis pelos direitos das pessoas com deficiência se reuniram para elaborar um documento a ser arrolado à Constituição de 1988; a versão final desse documento contou, então, com itens importantes sobre a educação dos deficientes e sobre o atendimento educacional especializado (CARVALHO; MARTINS, 2012).

Em 1990, a Declaração de Jomtien sobre educação para todos estabelece a universalização do ensino como objetivo a ser atingido no mundo todo (UNESCO, 1998). Nesse mesmo direcionamento, em 1994 a Declaração de Salamanca apresentou os princípios para a educação das pessoas com necessidades educativas especiais, nos quais os serviços da Educação Especial são apontados como essenciais, mas com fins à inserção de todas as crianças com deficiência no ensino regular:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994).

Assim, as publicações brasileiras seguem pautando-se na influência do *mainstreaming* para nortear suas propostas de atuação (MENDES, 2006). Entretanto, nesse momento caberia questionar aqui, de que maneira o atendimento educacional especializado tem se orientado para cumprir seu papel de apoio ao ensino regular.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um aspecto que nos parece fundamental para essa finalidade é a adequação curricular. Ao afirmar que o currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa, o documento ressalta que professores e diretores de escola deveriam obter formação específica, a fim de conseguirem adaptar o currículo e a instrução orientada a esses alunos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998, p. 33), essas adaptações traduzem-se em “ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno”.

Segundo este documento, as adaptações curriculares devem ser realizadas em três níveis: no Projeto Político Pedagógico da escola; no currículo desenvolvido em sala de aula; e no nível individual, por meio da elaboração de um Programa Educacional Individualizado (PEI). No documento do MEC intitulado “Projeto Escola Viva” (BRASIL, 2000) também são apontados dois níveis de adequação, a saber: adequações curriculares de grande porte, ou seja, as que compreendem ações de competência político-administrativa; e as adequações de pequeno porte, aquelas que ficam a cargo do professor, que envolvem modificações de estratégias e recursos tecnológicos.

Entre as adequações de grande porte situam-se os ajustes no espaço arquitetônico, aquisição de mobiliário específico, cursos de capacitação de professores, contratação de profissionais específicos como o tradutor intérprete de língua de sinais, guia-intérprete, cuidadores, etc. Porém, o aspecto que queremos ressaltar nesse tipo de adequação refere-se diretamente às modificações do currículo, as quais compreendem adaptação de objetivos, de conteúdos, de organização didática e de avaliação.

Ainda segundo o documento anteriormente mencionado, as adequações curriculares permitem que objetivos básicos previstos no currículo sejam eliminados, ou que novos objetivos sejam introduzidos. Consequentemente, se um determinado objetivo é eliminado do plano de ensino, o conteúdo a ele correspondente também será eliminado.

Que essas orientações tenham sido elaboradas pensando nas necessidades acadêmicas de alunos com deficiência intelectual, essa questão se mostra bastante delicada, sobretudo

quando se percebe uma tendência em aplicar o princípio da “adequação” em qualquer situação que envolva alguma dificuldade de aprendizagem. A pretexto de adaptação curricular, muitos alunos têm ficado sem acessar o currículo escolar, o qual já se apresenta de forma fragmentada e insuficiente de um modo geral.

Quando se trata de alunos com deficiência, algumas formas de adequação sempre serão necessárias. Entretanto, no que tange às mudanças que envolvem eliminação de objetivos e conteúdos, é preciso muito cuidado para não cair na armadilha do reducionismo, que se esconde por trás do discurso de uma escola democrática. Klein e Silva (2012, p. 33-34) alertam para esse aspecto, ao refletirem que propostas educacionais têm acobertado as desigualdades sociais, a pretexto de respeito às diferenças:

Sob esta mesma lógica, as adaptações e flexibilizações curriculares e metodológicas de ensino destinadas a alunos com deficiências, no ensino regular, sob a lógica inclusiva para superação do tratamento discriminatório e segregacionista, acabam por oferecer um conteúdo débil para alunos considerados débeis. Veja-se que, nesse caso, “adequar-se” significa acomodar-se a elas, oferecendo um ensino muito mais ralo e superficial.

Duarte (2006) também discute essa questão, ao tratar do recorrente discurso do currículo “adequado à realidade do aluno”, frequentemente veiculado juntamente com o lema “aprender a aprender”. Para esse autor, esse discurso culminou no empobrecimento dos conteúdos curriculares em todos os níveis de ensino, em função dessa adequação nivelar-se ao estado cultural alienado em que se encontram os alunos.

Ao refletirmos sobre essas circunstâncias, concordamos com Barroco (2007), ao concluir que não se pode pensar a via da inclusão sem antes pensar no que provoca a exclusão. Nesse direcionamento, se temos como fato que a educação escolar, de modo geral, já se encontra descaracterizada pelos ideais capitalistas adjacentes às políticas educacionais, só podemos entender que as propostas de construção de uma escola inclusiva também serão contaminadas pelas mesmas contradições.

Carvalho e Martins (2012) afirmam que o modelo capitalista é caracterizado pelo liberalismo, ou seja, a livre concorrência econômica; nesse sentido, a liberdade é expressa na capacidade dos indivíduos de participar do mercado, no sistema de livre concorrência. Em se tratando de indivíduos com deficiência, se este não tiver capacidade de produzir, estará à margem da sociedade de mercado, a menos que esse indivíduo pertença à classe burguesa e haja outros indivíduos que produzam por ele.

Em tal perspectiva, vemos que o modelo de educação inclusiva também segue esse mesmo critério: o direito ao ensino comum, na escola regular, é garantido aos alunos com

deficiência, porém, ao mesmo tempo, espera-se do próprio aluno o esforço por integrar-se e adaptar-se à escola. Essa visão, característica do modelo clínico de deficiência, no qual é a própria pessoa que deve modificar-se rumo à sua “normalização”, alia-se a uma concepção biológica da escola, que pressupõe a adaptação do homem ao meio. Como consequência disso, as perspectivas de que a escola se adapte às necessidades de seus estudantes são reduzidas à eliminação de objetivos e conteúdos escolares importantes.

Para Bueno (2004), a educação das pessoas com deficiência acompanha a situação geral da escolarização da população de baixa renda, que, assim como os deficientes, carregam em sua condição (de pobreza) a justificativa para seu fracasso escolar, sobretudo em meio ao discurso pós-moderno de valorização das capacidades individuais.

Pela via da educação que se ousou chamar “inclusiva”, alunos com deficiência e outros alunos igualmente excluídos na sociedade – os pobres, os negros, os índios, entre outros – tiveram garantido seu direito de igualdade de acesso à escola mas não ao conhecimento socialmente valorizado (MENDONÇA, 2007).

Bourdieu (1997) define tal processo como “exclusão do interior”, que se caracteriza por uma exclusão que é, ao mesmo tempo, branda e perversa, e que, além disso, se esconde por trás de um falso discurso democrático. Uma restrita parcela da população está destinada a usufruir das conquistas socioculturais da humanidade, enquanto o restante permanece lutando pela satisfação de suas necessidades primárias.

Conforme afirmam Carvalho e Martins (2012, p. 19), “a natureza da sociedade capitalista não comporta, a rigor, um modelo de inclusão social, posto fundamentar-se no trabalho assalariado, ou seja, sob a exploração do trabalho humano”. Assim, a própria estrutura do modelo capitalista pressupõe a existência da desigualdade para que a dominação prevaleça.

Tem-se, assim, a grande contradição enfatizada por Eidt e Cambaúva (2001) sobre o papel da escola nesse contexto: por um lado, há que se educar o trabalhador, capacitando-o para as exigências que o próprio mercado de trabalho impõe; todavia, cabe também impedir que ele se aproprie do conhecimento em níveis mais elevados, uma vez que isso poderia minar as possibilidades de exploração.

Nesses termos, como ficaria a situação das pessoas com deficiência? Só podemos concluir que a efetivação da proposta de inclusão somente ocorrerá quando a escola, de modo geral, se converter em espaço real de transformação social e de reflexão coletiva, a fim de combater a exploração e a desigualdade de classes (SAVIANI, 1991; 2013). Se assim fosse, a educação escolar por si já apresentaria um caráter inclusivo, tal como é descrito na Declaração

de Salamanca, em 1994:

Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes (UNESCO, 1994).

Ainda assim, no contexto teórico em que fundamentamos nossa análise, cabe ressaltar que essa transformação radical da educação escolar não substituiria a função específica da educação especial como a concebemos: proporcionar na pessoa com deficiência o desenvolvimento dos mecanismos de compensação necessários para que esse aluno consiga se apropriar dos instrumentos culturais na escola.

Se pensarmos especificamente no aluno surdo, é preciso garantir que este aprenda a língua de sinais e a utilize fluentemente em suas interações sociais, posto que é assim que a linguagem é internalizada pelos sujeitos históricos (VIGOTSKI, 1934; 2008).

Entretanto, essa perspectiva de desenvolvimento linguístico é bastante recente, e típica da abordagem bilíngue de educação de surdos, da qual tratamos no capítulo anterior. Na perspectiva dessa abordagem, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) é pontual ao reconhecer que o ensino da Libras é responsabilidade da escola. O Artigo 22 desse documento esclarece que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Entendemos, então, que tal compreensão vai de encontro às perspectivas de desenvolvimento linguístico em um ambiente interativo, no qual a Libras se faz presente. Da mesma forma, se pensarmos que o acesso a essa língua deve ocorrer o mais precocemente possível, a fim de garantir a fluência do aluno surdo e possibilidade de utilização dessa língua para acessar os conteúdos escolares, vemos que o decreto também prevê essas condições, por meio da organização de

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Importante ressaltar que a escola bilíngue, conforme apresentada nesse documento, não é um espaço reservado apenas para o surdo. Nessa proposta, também o ouvinte poderia

frequentar esse espaço e ser beneficiado com a aprendizagem de uma segunda língua, a língua de sinais, tal como indicou a experiência de um município do interior de São Paulo, em que essa proposta chegou a ser colocada em prática (LACERDA; LODI 2009). Entretanto, cabe ressaltar que experiências de inclusão escolar em perspectivas bilíngues devem considerar a especificidade do ensino de segunda língua para cada grupo – surdos ou ouvintes, separadamente, em momentos distintos.

Nesses moldes, entendemos que a educação para todos não se concretiza com a simples inserção de todos os alunos em um mesmo espaço, a pretexto de socialização. Nas palavras de Sá (2011, p. 17), a educação para todos

[...] seria oportunizar a quebra de preconceitos e enriquecer o ambiente com as diferenças, mas não se este “enriquecimento” favorece apenas aqueles que serão beneficiados com a convivência com o diferente, em detrimento do direito do “diferente” em ser atendido em suas demandas – linguísticas, culturais, arquitetônicas, etc.

Assim, entendemos que a garantia de igualdade de oportunidades de acesso à educação perpassa ainda pela possibilidade de escolha do local mais adequado, de acordo com os critérios do próprio aluno ou de sua família. De acordo com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), a educação bilíngue deve ser oferecida em dois espaços diferentes: na escola bilíngue ou na escola regular, desde que esta apresente classes bilíngues para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental – momento em que a apropriação da língua de sinais é fundamental para a criança surda. Nessa perspectiva, nas séries finais e no ensino médio pressupõe-se que o aluno já teria dominado a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, beneficiando-se, assim, da presença do intérprete de Libras.

Também o ensino da Língua Portuguesa precisa ocorrer nesse espaço bilíngue em toda a etapa inicial da escolarização do surdo, uma vez que se trata de ensino de uma segunda língua e que, portanto, deve ser realizado por professor bilíngue – ou seja, fluente na Libras e na Língua Portuguesa, ao menos em sua modalidade escrita. Esse professor pode, portanto, ser um professor surdo.

Diante dessas necessidades, concordamos com Capovilla (2011) ao concluir que as crianças surdas só deveriam ser alocadas na escola comum depois que tivessem a chance de se apropriar da Libras e da Língua Portuguesa adequadamente, na escola bilíngue.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) essa opção aparece como proposta viável e legítima, ao entender que “[...] devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais”. Nesse direcionamento, compreende ainda

que “escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas”.

Ao considerar as necessidades acadêmicas dos surdos dispostas no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), vemos que as contradições que permeiam a educação escolar se infiltram na reflexão sobre a educação de surdos, e novamente os contrastes aparecem. Se esse decreto legitima a escola bilíngue como alternativa viável para o surdo, ao menos nas séries iniciais do ensino fundamental, o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008a) estabelece que o atendimento para esses alunos seja uma exclusividade do atendimento educacional especializado, serviço que deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência, no ensino regular.

Um ano antes, porém, o Governo Federal já havia se manifestado contrário à escola bilíngue para surdos, delegando ao AEE a responsabilidade pela difusão da Libras para os alunos surdos, conforme se observa no documento “Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez” (BRASIL, 2007b). Essa publicação atribui ao AEE a função de “ensinar” a Libras e também a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

O termo “ensino” parece completamente inadequado nesse contexto, já que a Libras seria a primeira língua do aluno surdo, ou seja, sua L1. Se entendemos que a primeira língua é essencial para o desenvolvimento da linguagem enquanto função psicológica, só podemos compreender que tal processo decorre de forma mediada, nas relações interpessoais entre sujeitos falante de um mesmo idioma. Portanto, não se trata de ensinar a língua, e sim de estabelecer condições para a sua utilização enquanto código linguístico compartilhado em um determinado espaço, o que se daria de forma muito mais adequada em um ambiente com grande número de surdos. É de causar estranhamento, portanto, quando o MEC estabelece que deve existir “ensino” de Libras, e que este deve ocorrer diariamente, no horário contrário ao das aulas, na sala de aula comum, com professor e/ou instrutor de Libras, preferencialmente surdo (BRASIL, 2007b).

Já o ensino de Língua Portuguesa deve ocorrer na sala de recursos multifuncionais, em horário diferente da sala de aula regular:

[...] o ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez (BRASIL, 2007b, p. 38).

Na esperança de que um possível equívoco gráfico possa ter conferido ao “preferencialmente” a possibilidade de que o profissional do atendimento educacional

especializado seja qualquer pessoa, não necessariamente um professor – o que seria realmente grave – ainda nos caberia questionar: a formação desse profissional na área da Língua Portuguesa poderia ser suficiente para ensinar esse idioma como segunda língua? Será que as instituições de ensino superior responsáveis por formar esses professores estão cientes da especificidade que tal função apresenta, bem como da necessidade de que esse professor seja fluente na língua de sinais?

O trabalho de Soares (2013) nos aponta que não. Na pesquisa desenvolvida por esse autor, verificou-se que, além da inserção da Libras enquanto disciplina curricular no curso de Letras, não foram encontradas informações relevantes sobre ações específicas promovidas pelas instituições de ensino superior para a formação dos futuros professores, na perspectiva de uma educação bilíngue.

A presença de professores bilíngues seria imprescindível para garantir a apropriação da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita pelo aluno surdo. No entanto, ainda que a legislação brasileira preveja a necessidade de atuação desses profissionais, não se observam investimentos suficientes para a formação dos mesmos (SOARES, 2013), fato que completa o quadro de contradições nas perspectivas de educação de surdos no Brasil.

Cabe ressaltar que o processo de aprendizagem da escrita para a criança surda percorre um caminho totalmente diferente do que se observa na criança ouvinte; se para esta a escrita se desvela, inicialmente, pela percepção existente entre os sons da fala e seus correspondentes gráficos, para a criança surda tal percepção é impossível. Na criança surda, esse processo requer o estabelecimento de relações visuais de significação com a escrita (FERNANDES, 2006; BERGAMASCO; BOLSANELLO; SILVA, 2012).

Tradicionalmente a escrita tem sido o maior obstáculo na escolarização do surdo, uma vez que as metodologias de alfabetização da escola regular sempre se concentraram na relação fonema-grafema, ou seja, o método fônico. Entretanto, o que se observou nos últimos anos é que as recentes propostas de alfabetização utilizadas pela escola, em especial a escola pública da rede estadual de São Paulo, também têm deixado muitas crianças ouvintes sem o domínio da leitura e da escrita até séries mais avançadas do ensino fundamental e médio, tal como apontou Saviani (1991; 2013).

Diante dessas dificuldades, ao tratar do ensino da modalidade escrita da língua para alunos surdos, tem-se utilizado o termo “letramento”, em lugar de alfabetização. Para Soares (2004), a diferenciação desses termos originou-se de interpretações equivocadas sobre o conceito de alfabetização, bem como dos muitos significados que esse termo assumiu ao longo do tempo, sobretudo no Brasil. Em diferentes contextos, pessoas que sabem escrever

apenas o próprio nome são consideradas alfabetizadas; na escola atual, sobretudo na rede estadual de São Paulo, também se entende por alfabetizada uma criança que consegue decodificar um texto, ainda que não possa compreender a mensagem que ele transmite.

Um ponto chave para se compreender a razão de tudo isso é a fundamentação teórica que norteia as práticas educacionais na rede estadual. As perspectivas construtivistas dessa proposta, baseadas na psicogênese piagetiana, orientam-se por uma concepção biológica de ser humano, na qual os diagnósticos identificam estágios teoricamente padronizados. Essa concepção de alfabetização pressupõe um caráter incidental, haja vista que é a criança quem deve perceber sozinha as relações que envolvem seu objeto de conhecimento.

Capovilla (2011) caracteriza esse fenômeno por uma inversão dos procedimentos de ensino de leitura e escrita para surdos e ouvintes: a abordagem fônica tem sido proibida pelas políticas federais para uso com crianças ouvintes e, no lugar desta, o que se impôs foi um método ideográfico global de leitura, no qual a leitura é baseada pelo reconhecimento visual direto, sem auxílio de decodificação. Ademais, difundiu-se a ideia de que

[...] a alfabetização seria um processo natural pouco relevante que, eventualmente, ao longo dos anos, acaba acontecendo de qualquer modo, desde que não seja ensinado, pois, se for, as crianças deixarão de aprender e se transformarão em robôs descerebrados (CAPOVILLA, 2011, p. 80).

Em contrapartida, para o ensino da Língua Portuguesa para os surdos, ousou-se aplicar a abordagem fônica para ensiná-los a ler, porém com vistas ao ensino de leitura orofacial. Ou seja, a finalidade da educação para os surdos na escola regular tem seguido os moldes da reabilitação oral, com vistas à minimização do desvio, pouco se importando com o desenvolvimento acadêmico desses alunos.

Outro obstáculo que surdos e ouvintes atravessam no percurso escolar é a situação da municipalização das séries iniciais do ensino fundamental, processo iniciado no Estado de São Paulo no ano de 1965 e que veio se ampliando significativamente desde então, conforme aponta Martins (2003). Os dados que essa autora traz mostram que até 1995 a rede estadual abarcava 79% das matrículas das séries iniciais do ensino fundamental, fato que mudou a partir de 1996. Desde então, até o ano de 2001 verificou-se que o número de matrículas dos municípios na etapa corresponde às séries iniciais aumentou de 21% para 44%, ao mesmo tempo em que as matrículas da rede estadual caíram.

Prieto (2009) considera que muitos desses municípios não apresentavam, até então, uma atuação efetiva na área da educação especial, o que induziu a uma reorganização dos sistemas de ensino, a fim de atenderem as necessidades dos estudantes com deficiência.

Diante de tais mudanças, há ainda que se considerar que nem sempre o atendimento educacional especializado ofertado na rede estadual é consonante ou contínuo ao que se apresenta nas diversas redes municipais de ensino do Estado.

Nesse panorama, também o contexto sócio-histórico-cultural de cada região é um fator de grande influência nas decisões educacionais e nas políticas públicas locais. Assim, se em determinado município houver predomínio do modelo clínico de surdez, a língua de sinais poderá ser negada ao aluno surdo durante toda a fase inicial de sua escolarização, a pretexto de que sua utilização prejudique o desenvolvimento da fala. Em função desse equívoco, a contratação de instrutores de Libras e professores bilíngues pode continuar sendo uma necessidade não atendida, propositalmente.

Frente a esse panorama, têm sido frequentes as manifestações dos movimentos surdos ao reivindicar escolas bilíngues para surdos. Tal proposta está construída em oposição ao modelo educacional inclusivo de ensino, o qual é visto por muitos surdos como uma imposição das redes municipais e estaduais – sobretudo diante do que estabelece o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), ao apresentar a escola bilíngue como opção para surdos e ouvintes. Ou seja, infere-se que exista uma possibilidade de escolha entre a escola regular ou a escola bilíngue, escola esta que não seria reservada apenas para o surdo, mas que o ouvinte também poderia frequentar.

Aqui também nos cabe refletir se o atual modelo educacional inclusivo pode, de fato, ser considerado como a objetivação de uma proposta inclusiva outrora anunciada, ou apenas uma projeção do que ela poderia se tornar. Sobre esse fato, Prieto (2006) aponta para divergências na compreensão de como a escola inclusiva deve se organizar para atender adequadamente todos os alunos: defensores da proposta de uma escola unificada pregam a responsabilidade desta pelo atendimento de todos os alunos; outros autores, porém, compreendem que o aspecto inclusivo caracteriza-se pela igualdade de oportunidades e diversidade de opções de atendimento escolar – incluindo, assim, recursos especializados que ultrapassem os limites da classe regular, ou mesmo da escola.

Ao falar sobre a educação de surdos em uma perspectiva inclusiva, constata-se que o termo inclusão tem apresentado diversas nuances de significado, tornando-se diferente a cada contexto. Na rede estadual de ensino de São Paulo, contexto que pretendemos analisar no presente estudo, verificamos que a proposta de inclusão está caracterizada pela inserção de todos os alunos na sala de aula regular, porém com acompanhamento constante do atendimento educacional especializado, conforme se observa pela Resolução n. 11, de 31 de janeiro de 2008 (SÃO PAULO, 2008).

De acordo com o censo escolar de 2012<sup>10</sup>, realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a quantidade de alunos matriculados na rede, em nível de educação básica, era de 4.327.755 alunos naquele ano. Destes, 1.030 estavam matriculados em serviços da educação especial – número significativamente baixo em comparação aos 9.098 alunos atendidos pelas redes municipais do Estado, além de outros 55.518 alunos atendidos em escolas particulares de educação especial. Os dados do censo não indicam quantos desses alunos eram surdos.

Também não se pode afirmar que todos esses alunos apresentem alguma deficiência, uma vez que as atuais políticas de encaminhamento de todo e qualquer aluno com dificuldade de aprendizagem podem mascarar a real situação, o que também confere à educação especial a descaracterização de sua função de apoio, inserindo-a novamente no paradigma da institucionalização. Por outro lado, as escolas particulares de educação especial nunca saíram de cena e, aparentemente, continuam atendendo a maior parte dos alunos com deficiência; ao que tudo indica, sem perspectivas de inserção desses alunos no ensino regular.

Ao voltarmos nosso olhar para a proposta da rede estadual de São Paulo, reforçamos que sua orientação tende para a perspectiva educacional inclusiva, entendendo que “a inclusão, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular apresentam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado” (SÃO PAULO, 2008).

O atendimento especializado para alunos com deficiência é conhecido na rede estadual de São Paulo como Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), cuja função foi definida inicialmente em 2000, com alterações posteriores nos anos de 2006 e 2008. Esse serviço prevê o apoio do professor especializado para atendimento das necessidades educacionais dos alunos acometidos por deficiências físicas e/ou sensoriais, que ocorre de duas maneiras: através de atendimento ao aluno nas salas de recursos, realizado no período contrário ao que o aluno frequenta a classe comum, e também através do suporte pedagógico para o professor do ensino regular, no que se refere às adequações curriculares específicas para as condições de cada aluno. As salas de recurso são específicas para cada área de deficiência - auditiva, visual ou intelectual, de modo que a formação do professor que irá atuar nesses ambientes também deve ser direcionada para a área de deficiência que se pretende atender (SÃO PAULO, 2008).

A Resolução SE 11 de 2008 (SÃO PAULO, 2008) esclarece que a implementação do

---

<sup>10</sup> Informação disponível no sítio da Secretaria de Educação, <<http://www.educacao.sp.gov.br>>, acessado em 26/08/2013.

SAPE deve ocorrer por meio de:

- 1 - atendimento prestado por professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe comum, da própria escola ou de outra unidade;
- 2 - atendimento prestado por professor especializado, na forma de itinerância.

Sobre o atendimento na sala de recursos, o documento estabelece ainda que cada sala deve atender um número máximo de 15 alunos, individualmente ou em pequenos grupos, sendo que o tempo de atendimento não deve ultrapassar o limite de duas aulas diárias. Inferese que a frequência de atendimentos semanais ficaria a critério do professor especializado, em conjunto com os profissionais do ensino regular e familiares do aluno. Nesse aspecto, seria importante considerar que muitos alunos recebem outros tipos de acompanhamento fora do ambiente da escola – ligados à reabilitação fonoaudiológica, fisioterapia ou terapia ocupacional, por exemplo – fatores que implicariam em diminuição da frequência desses alunos à sala de recursos.

Barroco (2012) destaca que o trabalho na sala de recursos deve priorizar a formação e o desenvolvimento de conceitos científicos; para tanto, evidencia que o trabalho com a linguagem é fundamental nesse espaço, uma vez que é por meio da linguagem que os seres humanos podem se tornar seres ativos e participantes na sociedade.

De fato, esse deveria ser o maior objetivo da sala de recursos – o ensino direcionado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a apropriação do saber histórico pelos sujeitos. Da mesma forma, também esse deveria ser o objetivo da educação especial enquanto via particular de acesso do aluno surdo à educação escolar.

Percebemos, assim, que nem a educação especial nem a educação escolar concretizam seus objetivos frente às contradições impostas pelo modelo capitalista de produção. Nessas circunstâncias, o caminho que se abre rumo à superação dessa realidade passa pela modificação radical da escola, a fim de que esta possa se transformar em espaço real de luta pelo fim da desigualdade e da exploração. A educação escolar se constituiria, assim, em instrumento intelectual das novas gerações da classe oprimida, na luta contra a opressão (BARROCO, 2007).

Em outras palavras, em uma perspectiva crítica de educação, esse caminho se caracteriza pelo ensino orientado para a superação do estado de alienação, rumo à humanização do homem. Em tal direcionamento, dois agentes apresentam papel fundamental: o professor, em sua atividade de ensino; e o aluno, que em uma concepção ativa de sujeito, também tem função específica, a atividade de estudo. Por esse motivo, na concepção de

educação escolar enquanto atividade pedagógica, já não se trata de simples aluno, mas assume, nesse contexto, a função de estudante (BERNARDES, 2012).

No capítulo a seguir buscaremos discutir mais a fundo quais os papéis assumidos por cada um dos sujeitos envolvidos no processo de atividade pedagógica, e como tais funções se manifestam no contexto da educação de surdos da rede estadual de ensino de São Paulo, orientada pela perspectiva inclusiva.

## CAPÍTULO 4: PROFESSOR E PROFESSOR INTERLOCUTOR

No capítulo anterior, foi enfatizado o estudo sobre a educação escolar e como esta se apresenta no cenário atual, concluindo que as contradições presentes no modo de produção capitalista caracterizam as relações interpessoais de nossa sociedade, fato que interfere diretamente na maneira como a escola conduz o processo de educação das diferentes classes sociais.

Nesse contexto, a discussão sobre a educação de pessoas com deficiência tem acompanhado a tendência mundial de inclusão escolar, porém tal proposta não escapa do falso teor democrático das políticas públicas, que regem a educação escolar, de modo geral.

Assim, a educação de surdos se insere nesse panorama como palco de muitas contradições. Embora as necessidades acadêmicas desse alunado pareçam ser conhecidas por aqueles que determinam as práticas educacionais – fato que se comprova na publicação de legislação específica sobre a educação de surdos (BRASIL, 2005), essas necessidades vêm sendo constantemente negligenciadas, a pretexto de uma inclusão que ainda não se consolidou.

Esse debate tem sido por muito tempo focado na dualidade escola regular/escola especial, que nesse caso também se pode apresentar como escola para ouvintes/ escola para surdos. Entretanto, frente ao caráter bilíngue que a educação de surdos deve adquirir para tornar-se efetiva, cogita-se a possibilidade de que a tão sonhada escola bilíngue possa ser uma realidade para os surdos e também para os ouvintes. Temos o vislumbre de uma possível educação inclusiva bilíngue, mas que ainda apresenta poucos relatos de experiências (LACERDA; LODI, 2009); estas suscitam outros questionamentos e demonstram que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Entendemos, porém, que essa discussão vai além da questão do espaço mais adequado para a educação de surdos; tanto na escola bilíngue quanto na escola regular, com apoio do atendimento educacional especializado, deve existir uma proposta de formação adequada para a criança surda, no intuito de garantir que as limitações biológicas de sua condição não se traduzam em limitações sociais. Para tanto, a educação que se propõe para essa criança, em qualquer espaço que seja, deve favorecer o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, através de caminhos diferenciados (VIGOTSKI, 2012).

Compreendemos ainda que esse desenvolvimento só é permitido ao sujeito quando este, através das objetivações, se apropria da cultura histórica da humanidade – fato que se dá

em atividade, como pontua Leontiev (1978). Por essa razão, a educação escolar se constitui em atividade mediadora, sendo também um processo no qual todos os envolvidos apresentarão papel essencial para que tal atividade cumpra sua finalidade.

Sumariamente, para que exista um processo de ensino-aprendizagem, dois agentes necessitam ocupar um lugar nessa reflexão: o professor e o estudante. Assim, no contexto do embate sobre qual a melhor escola para os surdos, consideramos a importância de analisar também como esses sujeitos podem desempenhar suas funções.

Esse é um aspecto que tem merecido atenção nas discussões sobre surdez e educação. Ressaltando a pesquisa desenvolvida por Soares (2013), é sabido que a formação de professores para atuar em uma proposta bilíngue de educação tem recebido poucos investimentos, podendo-se afirmar que tem sido uma questão negligenciada pelo poder público. Sendo assim, antes de nos questionarmos onde os surdos devem estar, nos parece urgente saber também por quem serão atendidos nesse local. Quem será o professor?

Na tentativa de encontrar respostas para tal questionamento, caberia aqui retomar quem é o professor, enquanto figura universal. Nesse direcionamento, faz-se necessário retomar o significado desse conceito, em uma perspectiva histórica.

No Capítulo 2, “Linguagem e surdez”, tratamos brevemente da formação de conceitos na relação entre pensamento e linguagem, a partir da compreensão de que a palavra utilizada para representar um determinado conceito torna-se seu símbolo posteriormente; essa função simbólica da palavra decorre do processo de significação, pelo qual um determinado conceito é analisado em suas características e categorizado (VIGOTSKI, 2001, v. 3).

O significado da palavra tem suas raízes no contexto social, e é posteriormente internalizada pelos indivíduos de um grupo social, em um movimento que é constante e histórico (LEONTIEV, 1978). Nessa trajetória, a estrutura do significado se modifica, à medida que o pensamento se eleva a níveis mais abstratos, tornando esse significado mais amplo ou mais limitado (VIGOTSKI, 1934; 2008).

Assim, retomando a explicação de Oliveira (2005) sobre a relação singular-particular-universal, entendemos que a abstração do conceito caracteriza-se aqui como o aspecto universal. Este se manifesta em diferentes circunstâncias particulares, nas quais o ser humano se relaciona com esse conceito, representado pelos objetos singulares a ele relacionados.

Nessa compreensão, buscaremos analisar o conceito associado ao termo “professor”, ou seja, o significado atribuído a essa palavra, em uma perspectiva histórica. Ao compreender as bases da linguagem no contexto da atividade coletiva laboral (LEONTIEV, 1959), percebemos que essa análise não pode estar apartada do contexto de sua função social.

A significação analisada por Vigotski (1934; 2008) focalizou diretamente as significações verbais, expressas na relação entre pensamento e palavra, bem como entre sentido e significado. Tal compreensão considera que os significados das palavras contêm as relações sociais, históricas e transitórias, que lhe conferem sentidos variados ao longo do tempo.

Em outro enfoque, Leontiev (1978) aprofundou o estudo das significações, considerando os sentidos e significados atribuídos à atividade – os quais relacionam-se diretamente às significações verbais, conferindo à palavra um caráter evolutivo. O papel da linguagem se evidencia então como essencial para que o ser humano possa se apropriar das significações sociais e relacioná-las a um sentido pessoal, diretamente ligado à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos; nessa compreensão, apropriar-se ou não das significações que estão postas na sociedade dependerá do sentido pessoal que estas tenham para o indivíduo.

Entende-se que existe, portanto, dois níveis de significação: um que é social, e o outro que é individual, presente na consciência do sujeito, e que traduz-se pelo sentido pessoal atribuído a essa significação. Para Leontiev (1978, p. 96), a significação é “o reflexo generalizado da realidade elaborado pela humanidade e fixado sob forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer”. Ainda segundo esse autor, compreende-se que o sentido pessoal é criado pela relação objetiva entre o motivo da ação e aquilo para o qual a ação se orienta. Ou seja, o sentido traduz a relação do motivo da ação à sua finalidade.

Há que se considerar ainda que, no contexto de uma sociedade capitalista, ocorre um distanciamento entre as significações sociais e os sentidos pessoais atribuídos à atividade, ou seja um processo de alienação: se no âmbito social a atividade se caracteriza pela produção de um determinado produto, o sentido pessoal que essa produção adquire para o trabalhador é a troca de sua força produtiva pelo salário que permite sua subsistência.

Duarte (2004) afirma que o que traz sentido para a atividade do indivíduo são as relações sociais existentes entre ele e o grupo. Entretanto, quando essas relações são desvirtuadas pelo modo de produção capitalista, da alienação decorre também a despersonalização do trabalhador, que passa a ser visto unicamente como alguém que possui uma capacidade de trabalho “abstrata, geral, indiferente ao conteúdo concreto da atividade de trabalho e, portanto, capaz de adaptar-se às mudanças constantes do mercado de trabalho” (DUARTE, 2006, p. 148).

É com base nessa concepção de trabalho e de trabalhador que pretendemos conduzir a análise do que vem a ser a função social do professor, condição que nos remete diretamente

ao significado social desse termo. Se pensarmos nesse profissional sob a perspectiva da produtividade, veremos que o produto de seu trabalho se enquadra naquilo que Saviani (1991; 2013) nos apontava como produção não-material. Todavia, no contexto capitalista, o professor é também um trabalhador como qualquer outro; ainda que não possa existir apropriação de mais valia de seu trabalho, isso não quer dizer que ele não possa ser explorado (MARTINS, 2011).

Na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, também este último tornou-se submisso às condições capitalistas de produção, passando a ser assalariado. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 116):

[...] quanto mais o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas atividades.

Nessa concepção, também o professor passa a ser visto enquanto produtor, na medida em que a atividade docente passa a ser associada à tarefa de produzir e reproduzir o conhecimento; difere, portanto, da ideia de “construção” do conhecimento, tal como apregoam outras perspectivas educacionais.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a função social da escola é completamente oposta a tal concepção, pois entende que o conhecimento não precisa ser reconstruído continuamente, mas transmitido, na medida em que vem sendo acumulado historicamente desde o início da humanidade. Assim, cabe à escola repassá-lo às novas gerações, de forma sistematizada e organizada.

Define-se, nesse contexto, a função docente. Segundo Basso (1994, p. 27), o significado do trabalho do professor

[...] é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo, e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno.

O trabalho educativo também é definido por Saviani (1991; 2013, p. 13), que o explica como sendo “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Se entendemos que esse é o propósito da educação escolar, também a função docente se insere nessa perspectiva; entretanto, cabe ressaltar que esse trabalho ao qual se refere o autor, o trabalho educativo, não se resume a uma forma individual de produção, mas caracteriza-se

também pela atividade coletiva, essencialmente humana – ou seja, envolve a atividade de todos os sujeitos do processo educativo.

Sendo assim, o trabalho educativo não se limita apenas à atividade docente, mas abrange também a atividade dos estudantes. Asbahr (2005a) pontua que a significação social da atividade docente consiste precisamente em proporcionar condições para que os estudantes se engajem em atividades de estudo. Isso implica em que o professor organize situações propícias para tanto, além de organizar os conteúdos que serão transmitidos, buscando o desenvolvimento dos estudantes em suas máximas potencialidades.

Para tanto, ressalta-se que as ações solicitadas ao estudante devem ainda considerar o limite de seu nível de desenvolvimento iminente, sobre o qual o ensino deve incidir para que a aprendizagem aconteça. Sendo assim, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2014, p. 114).

Compreender a atividade de estudo como parte do processo educativo implica na concepção de que o estudante, enquanto sujeito ativo desse processo, apresenta também a sua função, definida por sua participação intencional na apropriação do saber.

Na relação entre a atividade e o desenvolvimento, Leontiev (2014) traz o conceito de atividade principal, ou atividade dominante. Para esse autor, é o desenvolvimento dessa atividade que determina as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança. Explica ainda que a atividade dominante apresenta três aspectos característicos: 1) A atividade principal é composta por outras atividades, que a estruturam; 2) Os processos psíquicos se formam e se desenvolvem na atividade principal; e 3) As principais mudanças na personalidade da criança dependem da atividade principal que esta desempenha.

Ainda segundo esse autor, entende-se que a atividade principal se modifica, à medida que a criança cresce em idade. Antes de iniciar a escolarização, entende-se que a atividade principal da criança é o jogo, ou seja, o brincar. Vigotski (1989) deu importância especial para a atividade lúdica, assumindo que esta é a maneira pela qual a criança reproduz as ações realizadas pelos adultos, apropriando-se, assim, das relações sociais que a cercam. Já na fase escolar, a atividade principal será a atividade de estudo; posteriormente, ao iniciar atividades profissionais, a atividade principal será precisamente o trabalho. Todavia, nos deteremos aqui na atividade de estudo, que consiste na etapa correspondente à idade escolar, e que relaciona-se diretamente com a atividade docente.

Davidov (1988) aprofundou a reflexão sobre a atividade de estudo na criança, indicando que esta deve apoiar-se no conteúdo teórico e nos hábitos decorrentes do processo de apropriação do conhecimento elaborado historicamente. Diferencia, ainda, essa forma de

atividade do conceito de aprendizagem, ao considerar que todas as atividades humanas, tais como o jogo ou o trabalho, abrangem o fator aprendizagem; por outro lado, a atividade de estudo apresenta estrutura própria e relaciona-se diretamente com a organização do ensino, no espaço da escola.

Davidov e Markova (1987) acrescentam também que a atividade de estudo deve ter como conteúdo fundamental o conhecimento teórico, o qual deve ser apropriado pelo estudante nas ações implícitas na atividade de estudo. Nesse direcionamento, definem três elementos que compõem a estrutura dessa atividade, a saber: 1) A compreensão das tarefas de estudo pelo estudante, momento em que este torna-se co-participante da investigação científica, proposta pelo professor; 2) A realização das ações de estudo pelo estudante; e 3) A realização das ações de controle e avaliação, pelo próprio estudante.

Um importante aspecto da organização da atividade de estudo é o caráter coletivo que se entende como característico da atividade humana. Em tal perspectiva, os autores mencionados acrescentam ainda que esse aspecto coletivo está implícito também na apropriação do conhecimento e na comunicação entre os estudantes envolvidos na atividade.

Entende-se, portanto, que a organização adequada da atividade de estudo está contida no papel fundamental representado pela atividade de ensino, na qual o professor tem papel central. Este deve estar atento à estrutura da atividade de estudo, a fim de proporcionar as necessidades e motivos que conduzirão às ações e à atividade dos estudantes.

Para tanto, faz-se necessário ainda que esteja atento à formação do pensamento teórico enquanto finalidade do processo educativo (ASBAHR, 2011), haja vista que o conhecimento teórico é o conteúdo da atividade de estudo, conforme postulado anteriormente. Assim, em consonância com os pressupostos de Davidov (1988), entende-se que a escola tem como objetivo ensinar os estudantes a pensar teoricamente.

Todavia, esse autor aponta também que o ensino que se nota nas escolas atuais não tem cumprido tal propósito; ao contrário, a organização do ensino tem contribuído para a constituição do pensamento empírico, expresso por conceitos cotidianos, e que se apresenta aos estudantes por meio de propostas que envolvem a simples identificação, comparação ou classificação dos objetos, em sua forma externa. Não se aprofundam as investigações sobre o conceito em sua origem e trajetória histórica, mas apenas em sua manifestação atual, em uma tendência naturalizante de análise dos fenômenos.

A superação dessa visão deve iniciar-se pela retomada dos propósitos da educação em uma perspectiva crítica, que se caracteriza na atividade docente executada de forma consciente, a fim de promover a humanização dos estudantes. Tal processo de atuação

consciente sobre a realidade humana, transformando-a, é identificada por Vázquez (1977, p. 187) como práxis:

Essa atividade implica na intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes –: como resultado ideal e como produto real. O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente.

Martins (2011) entende que a práxis manifesta-se no homem tanto em sua atividade objetiva, na transformação da natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade; é atividade vital humana por excelência, pela qual os sujeitos se afirmam no mundo.

Apoiada em Marx, a autora defende que, na práxis, os sujeitos se veem na necessidade de refletir psiquicamente sobre suas ações, pois o sentido destas estará sempre ligado a condições sociais mais amplas. A consciência humana relaciona-se, dessa forma, ao universal, à genericidade do humano. “É a intencionalidade como práxis que permite ao homem a universalidade de sua produção, tornando-o *livre perante seu produto* – permitindo-lhe que se manifeste como *verdadeiro ser genérico*” (MARTINS, 2011, p. 47, grifos da autora).

Nessa perspectiva, Bernardes (2012) elucida que o produto do ensino é a apropriação do conhecimento científico pelos estudantes, por meio de ações que possibilitem a eles utilizar os conceitos apreendidos na relação com a realidade objetiva – processo que se dará na atividade de estudo; esse processo traduz-se, dessa forma, pela intenção do professor em promover nos estudantes a aprendizagem consciente (LEONTIEV, 1978), o que dependerá da organização da atividade pedagógica. Entende ainda que a atividade pedagógica seja uma particularidade da práxis, e que a mesma sintetiza as ações de ensino e aprendizagem como unidade dialética (BERNARDES, 2009).

Essa compreensão fundamenta-se no fato de que tanto a atividade de ensino quanto a atividade de estudo são motivadas pela humanização dos indivíduos, na relação com o gênero humano. Nas palavras da autora,

[...] No caso da *atividade de ensino*, o motivo é determinado pela necessidade de o educador ensinar o conhecimento teórico-científico elaborado socio-historicamente, promovendo a humanização e a transformação dos estudantes por meio de ações conscientes e intencionais definidas na organização do ensino. Na *atividade de estudos*, o motivo é definido pela necessidade de o estudante se apropriar do conhecimento socio-histórico, tornando-se herdeiro da cultura, humanizando-se (BERNARDES, 2012, p. 90, grifos da autora).

Assim, as ações e operações docente na organização do ensino determinam as

condições mediadoras para que os estudantes tenham motivos para se dedicarem à atividade de estudo. Entretanto, para que exista correspondência entre os motivos e as ações presentes na atividade de ensino e aprendizagem é necessário que exista também correlação entre a significação social das ações realizadas e o sentido da atividade para os sujeitos pertencentes à coletividade (BERNARDES, 2009; 2012).

Leontiev (1978) pontua a necessidade de distinção entre os conceitos *sentido pessoal* e *significação social*. Embora estejam ligados, é o sentido que se exprime nas significações, como o motivo se exprime nos fins.

Essa distinção entre o sentido pessoal e a significação social permite compreender que, pela divisão social do trabalho no desenvolvimento histórico da humanidade, a unidade entre sentido e significado já não é mais assegurada na estrutura da consciência do indivíduo, sobretudo em decorrência da alienação que caracteriza a organização social no capitalismo.

Ao constatar que a alienação reflete também nas relações interpessoais na escola, entende-se que a perspectiva de transformação da sociedade que esse espaço deveria assumir também está comprometida. Nessa perspectiva, também a atividade pedagógica se apresenta de forma fragmentada na sociedade atual, o que se observa no cotidiano escolar: a atividade pedagógica se torna alienada quando o sentido pessoal das ações docentes não corresponde ao significado social da prática do professor:

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não-cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (BASSO, 1994, p. 38-39).

Barroco (2007) esclarece que a própria organização do sistema educativo contribui para a preservação da alienação dentro dessa estrutura. A divisão de tarefas que também se evidencia no espaço escolar, dificulta aos sujeitos a compreensão do todo que envolve o processo educativo, levando-os a ter uma visão parcial da realidade; assim, não são capazes de compreender as relações dos fenômenos entre si e sua causalidade. Vasconcellos (1999, p. 25) também segue essa direção em sua reflexão, ao compreender que a alienação do professor se manifesta em vários aspectos de sua prática, pois lhe falta clareza quanto à finalidade de suas ações: “educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar”.

Como consequência desse fenômeno, a atividade pedagógica alienada concorre para a

mecanização de ações repetitivas pelos professores, em sua maioria, baseada em modelos pré-estabelecidos, como cartilhas ou livros didáticos. Ou ainda, na ausência de qualquer ação intencional, momento em que os professores esperam o tempo passar, enquanto os alunos realizam tarefas ausentes de sentido (ASBAHR, 2005b).

A cisão entre o significado social de sua prática e o sentido pessoal que esta apresenta para o próprio professor é percebida pelos profissionais, provocando sentimento de frustração e sofrimento psíquico. Para Basso (1994), tais consequências não são apenas subjetivas, mas fundamentadas em condições objetivas e concretas.

Entre essas condições, destacamos aqui a questão da formação acadêmica e a formação em exercício do professor. Na perspectiva do construtivismo, nota-se que a formação docente vem sendo amplamente discutida a partir de uma concepção “reflexiva”, na qual é o próprio profissional quem deve conduzir sua formação, seguindo o lema do “aprender a aprender”.

Nesse direcionamento, o aspecto da formação teórica tem dado espaço ao saber empírico, fenômeno criticado por Martins (2011), ao apontar para a conversão da formação docente em adaptação às mudanças sociais. No final das contas, tanto a função da escola quanto a função docente passam de humanização rumo ao ser genérico universal para a simples adaptação ao meio.

Percebe-se que, no contexto capitalista de produção, tanto a escola quanto o professor que nela atua se descaracterizam, na medida em que a conscientização da função apriorística desse espaço se mantém distante tanto das práticas educacionais quanto da formação dos futuros professores. Essa descaracterização do professor liga-se à descaracterização do próprio homem na sociedade capitalista, um homem que se torna “deformado” na cisão com o coletivo, com a dimensão histórica de seu gênero e com as conquistas humanas (BARROCO; SOUZA, 2012).

Tal fenômeno também se mostra em conformidade com a realidade da educação especial enquanto particularidade da educação escolar, conforme discutimos no capítulo anterior. Em paralelo, infere-se que os aspectos relacionados à atuação do professor nessa esfera particular de educação também se mostrarão articulados ao quadro de deformação do humano que afeta a função docente, em geral.

A seguir, analisaremos os parâmetros de atuação do professor, no contexto da educação de surdos, especificamente no que se refere ao âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo.

#### 4.1 O Professor Interlocutor

Conforme discutimos no Capítulo 3, “Educação e deficiência”, a educação especial tem atuado em diferentes perspectivas, tanto nas escolas especiais quanto nas escolas regulares, no atendimento educacional especializado.

Na direção apontada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), a oferta de ensino para alunos com deficiências, síndromes, transtornos ou altas habilidades, tem privilegiado a escola regular como espaço idealizado para a educação de todos, com apoio dos profissionais especializados.

Entre esses profissionais, para o caso específico de alunos surdos, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) traz como exigência a atuação de instrutores ou professores de Libras, professores bilíngues e tradutores intérpretes de Libras-Língua Portuguesa. Todavia, a contratação desses profissionais perpassa por uma situação delicada que caracteriza a falta de profissionais qualificados com a formação exigida pela legislação mencionada.

Essa situação tem como fundamento a ausência de mobilidade das instituições de ensino superior para a formação universitária desses profissionais (SOARES, 2013) conforme exige-se no referido decreto. Em consequência disso, diversas estratégias terminológicas têm aparecido nos editais de seleção de profissionais para atuar com alunos surdos, provocando muitos desentendimentos sobre qual a função que compete a esses profissionais, tendo em vista que suas denominações foram desvirtuadas em decorrência da ausência de qualificação, nos padrões legais.

Por outro lado, é necessário considerar também que essa diversidade de denominações que vem aparecendo nos processos seletivos esteja relacionada a uma simples questão de redução de gastos com contratação de pessoal. Analisando o conteúdo do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), três profissionais são destacados como essenciais para a educação do surdo. Se compararmos a situação específica desse alunado com a de outros alunos atendidos pelo AEE, veremos que suas necessidades acadêmicas exigem vários outros profissionais. Isso implicaria em gastos extras, até então não contabilizados pelas administrações públicas municipais ou estaduais.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, iniciado pelo MEC em 2006 (BRASIL, 2006), estabeleceu parcerias entre as Secretarias de Educação Municipais e as universidades públicas do país, para a criação de cursos de capacitação para os professores já

atuantes, a fim de que estes estivessem habilitados a trabalhar nas salas de recursos multifuncionais de suas cidades. Esses cursos têm sido realizados desde então, sobretudo na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Com a implementação desse programa, os professores que já se encontram em atuação nas redes municipais têm a oportunidade de adquirir habilitação para atuar com a educação especial, gratuitamente. Dessa forma, tem-se uma certificação rápida e que aproveita-se o professor que já faz parte do quadro de pessoal da rede. Além disso, os professores que trabalham como formadores nesses cursos também geram poucos gastos ao Governo, uma vez que sua remuneração é feita através de bolsas, de valor inferior ao piso da categoria, e ainda sem vinculação empregatícia (LAPA; PRETTO, 2010).

Sem aprofundar a questão da precarização da formação docente vinculada a essa modalidade de ensino, ressalta-se que tal medida ainda não pode ser considerada como suficiente para atender às necessidades do aluno surdo, uma vez que só atendimento em sala de recursos não garante seu desenvolvimento linguístico em Libras, e muito menos a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, o que exigiria do professor profunda fluência na Libras.

As estratégias encontradas para suprir essas dificuldades se expressam na variedade de termos utilizados para denominar o professor que atua na educação de surdos, dentro ou fora da sala de aula regular. Em editais de processos seletivos pode-se verificar termos como “professor de Libras”, “professor-intérprete”, “intérprete de Libras”, “intérprete educacional” ou “intérprete alfabetizador”, todos com especificações do cargo muito semelhantes.

No entanto, a diferença entre os termos “professor” e “intérprete” é incontestável. Ao termo “professor” vincula-se um significado primordial, relacionado à sua função de ensino. Em contrapartida, as significações atribuídas ao intérprete são variadas e inconstantes, e dependem diretamente do contexto em que esse profissional irá atuar.

Acredita-se que a atuação de intérpretes de língua de sinais teve seu início no contexto religioso, no final do século XIX. Na Suécia, país pioneiro em educação bilíngue para surdos, ainda na data de 1938 foram criados cinco cargos de conselheiros para surdos, sendo um destes para intérprete. Posteriormente, essa função foi sendo assumida por um número maior de pessoas e, a partir de 1968, todos os surdos passaram a contar com os serviços desse profissional, por uma decisão do Parlamento sueco (QUADROS, 2004).

Nos Estados Unidos, as primeiras atuações de intérpretes também datam do século XIX. Ali, Thomas Gallaudet começou a atuar como intérprete de Laurent Clerc, surdo francês que levou o método de ensino de surdos com alfabeto datilológico combinado aos sinais

(franceses) para aquele país<sup>11</sup>. No entanto, apenas em 1964 foi criada uma organização de intérpretes para surdos, que a partir de 1972 começou a selecionar e avaliar candidatos a intérpretes, oferecendo certificação para habilitá-los a atuar profissionalmente (QUADROS, 2004).

Quadros (2004) pontua que, no Brasil, a atuação de intérpretes de língua de sinais tem registros muito mais recentes, a partir da década de 1980, quando se observam as primeiras organizações da categoria. Após o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, organizado pela Feneis, essa entidade assume a organização da certificação e atuação dos intérpretes no Brasil, porém o reconhecimento da profissão de tradutor intérprete se deu apenas em 2010, com a publicação da Lei n. 12.319 (BRASIL, 2010a).

A autora define o intérprete da língua de sinais como “o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país” (QUADROS, 2004, p. 27). Tal situação exige qualificação adequada para a atuação desse profissional, o que envolve amplo domínio da língua de sinais e dos processos, estratégias e técnicas envolvidas no ato de traduzir/interpretar. Destaca, ainda, alguns preceitos éticos que devem ser observados por esse profissional:

a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito) (QUADROS, 2004, p. 28)

Todavia, em âmbito escolar, a função do intérprete de Libras tem se mostrado mais flexível em relação a esses aspectos, pois infere-se que sua atuação tem um objetivo educacional. Vieira (2007) afirma que esse tem sido um ponto polêmico da atuação desse profissional, pois algumas vezes essa questão torna-se conflituosa, devido à proximidade (e confusão) da função do professor com a função do intérprete. Em outros casos, porém, esse estreitamento entre as duas funções parece gerar algum tipo de conforto, ou até mesmo de fusão.

Destacamos, então, alguns posicionamentos sobre essa polêmica. Rosa (2006) e Pedroso (2006) analisam a atuação de intérpretes de Libras em contextos educacionais, verificando que estes assumem, em diversos momentos, a função direta de ensinar o aluno

---

<sup>11</sup> Dessa experiência resultou a criação de uma escola para surdos, que atualmente é referência mundial em educação bilíngue de nível superior, a Gallaudet University. Maiores informações estão disponíveis no sítio da instituição, [www.gallaudet.edu](http://www.gallaudet.edu).

surdo. Em outros momentos, verifica-se ainda que a responsabilidade pela educação do surdo é expressamente outorgada a esse profissional. Para Pedroso (2006), essa situação revela uma necessidade urgente de reconfiguração do espaço escolar que se pretende inclusivo. Rosa (2006) conclui ainda que esse espaço não contempla a inclusão do aluno surdo, pois este permanece marginalizado na sala de aula.

Quadros (2006) também aponta para essa direção, ao analisar a atuação de “professores-intérpretes” no Estado de Santa Catarina. Afirma que a presença desse profissional na sala de aula tem denotado uma “curiosa e suspeita geografia” desse espaço, ao estabelecer a criação de miniturmas de surdos dentro da classe de ouvintes.

Lacerda (2009) adota o termo intérprete educacional para se referir ao intérprete de Libras atuante no contexto educacional, termo que também é utilizado em outros países, como Estados Unidos, Canadá e Austrália. A autora pontua que, na Itália, esse profissional não é chamado de intérprete no contexto educacional, mas de assistente de comunicação, pois sua função também envolve práticas educacionais. Defende ainda que sua atuação deve se comprometer com a aprendizagem do aluno, na colaboração com os professores, oferecendo informações sobre a surdez e sobre o aluno surdo, mas que não deve ocupar o lugar do professor.

Essa ainda é uma questão confusa para muitos profissionais, como indica o estudo de Belém (2010): ao atuar no contexto escolar, frequentemente o intérprete de Libras se depara com situações em que percebe uma dificuldade maior da parte do aluno surdo, ficando dividido entre atendê-lo em suas necessidades ou acompanhar o ritmo da aula, seguindo o professor.

O documento do MEC que versa sobre o Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez considera que “a liderança no processo de aprendizagem é exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade” (BRASIL, 2007b, p. 50). Entretanto, esse documento contempla também a possibilidade de que o intérprete colabore com o processo educativo do surdo, porém afirma que esse profissional não deve ser visto como um facilitador da aprendizagem.

Nesse contexto, entender a gama de significações atribuídas a esse profissional constitui um longo caminho. Dado que o reconhecimento legal da profissão ainda é recente, caberia analisar de que forma vem ocorrendo a formação desses profissionais.

O Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) prevê que a formação do intérprete de Libras deve se dar em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. Essa formação, no entanto, é uma exigência estabelecida por esse

documento, que estabeleceu também um prazo de dez anos para que as instituições de ensino superior se organizassem para a criação de cursos superiores que cumprissem os propósitos mencionados. Até lá, durante a vigência desse prazo, o decreto permite a atuação de intérpretes de Libras com formação em nível médio, realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de extensão universitária; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005).

O documento prevê ainda a possibilidade de que essa formação seja realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda e, caso não haja profissionais com as titulações mencionadas, abre-se também a possibilidade de que profissionais com formação em nível superior ou médio realizem a interpretação das duas línguas - quando apresentarem competência e fluência em Libras para realizar tal função, comprovadas por certificado de proficiência em Libras promovido pelo MEC<sup>12</sup>:

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

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

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

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos (BRASIL, 2005).

Percebe-se que, na ausência de profissionais com a formação ideal, proposta pelo decreto, o critério mínimo de exigência para que um profissional possa atuar como intérprete de Libras é a aprovação no exame de proficiência do MEC.

Aos profissionais que pretendam atuar como professores de Libras também se estabelece a exigência de formação em nível superior, sendo que esta já deve assumir um caráter bilíngue:

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

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

<sup>12</sup> Trata-se do Exame ProLibras, já mencionado na Introdução da presente tese.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Nos casos de ausência de profissionais qualificados com essa formação, para atuação específica na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental permite-se ainda a admissão de profissionais com formação mínima em nível de ensino médio, desde que essa formação também apresente características bilíngues.

Esse documento também prevê a atuação de instrutores de Libras, profissionais que não apresentam formação específica enquanto professores, mas que seriam capacitados para a difusão da Libras no espaço escolar. Segundo o decreto, a formação mínima para esse profissional deve ser em nível médio, realizada por meio de cursos de educação profissional, de formação continuada, ou de cursos realizados por entidades da sociedade civil representativa da comunidade surda. Para atuar como instrutor de Libras, o decreto prioriza as pessoas surdas (BRASIL, 2005).

No que tange à formação de professores de Libras, nos padrões de ensino superior estabelecidos, poucas são as instituições de ensino superior que oferecem, atualmente, os cursos previstos no decreto: Licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos; ou o curso superior em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. Algumas universidades federais têm conseguido implementar tais cursos em seus programas de graduação, com destaque à Universidade Federal de Santa Catarina, que iniciou essa formação de forma maciça na educação a distância, inicialmente com a criação de 15 polos espalhados pelo país, coordenados em cada região por universidades públicas; em 2008, o número de polos foi para 20 (LACERDA, 2010). Atualmente, essa universidade ainda oferece a formação em Letras – Libras, em licenciatura ou bacharelado<sup>13</sup>.

Após as primeiras turmas terem se formado na modalidade a distância, essa formação em EaD foi interrompida, devido a cortes no orçamento destinado à educação do país – fenômeno que vem ocorrendo no Brasil desde a década de 90 (PRIETO, 2006). Enquanto isso, a demanda de alunos surdos continuou aumentando a necessidade de qualificação profissional.

Paralelamente, cursos de pós-graduação foram surgindo nas instituições privadas de ensino superior, a fim de cobrir a necessidade de formação de profissionais para o ensino da

---

<sup>13</sup> Mais informações no sítio <<http://www.libras.ufsc.br/>>.

Libras e para a tradução e interpretação dessa língua nas escolas. A formação em nível de pós-graduação também é apontada como alternativa pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), enquanto a desejável formação em nível de graduação não se efetiva:

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

A carência de profissionais para o exercício dessas funções reconduziu as orientações do MEC para o AEE, dando novas configurações ao professor especializado – ou seja, o que atua no AEE em sala de recursos, ou em sala regular. O documento “Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez” (BRASIL, 2007b) traz a descrição de como a Libras e a Língua Portuguesa devem ser oferecidas para os estudantes surdos na proposta inclusiva, apresentando três momentos didático-pedagógicos: 1) Atendimento Educacional Especializado em Libras, feito pelo professor especializado, em parceria com os professores de turma comum e os professores de Língua Portuguesa; 2) Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras, realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo); e 3) O Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa, desenvolvido por um professor preferencialmente formado em Língua Portuguesa.

O primeiro momento é realizado “diariamente, em horário contrário ao das aulas, na sala de aula comum” (BRASIL, 2007b, p. 26). O planejamento desse atendimento é feito conjuntamente, pelo professor regente de turma, professores de Língua Portuguesa e professor especializado; todavia, o responsável pelo desenvolvimento desses atendimentos é o professor especializado, “sendo que o mesmo precisa ser formado para ser professor e ter pleno domínio da Língua de Sinais” (BRASIL, 2007b, p. 26).

No segundo momento do atendimento educacional especializado, o qual trata do desenvolvimento linguístico em Libras<sup>14</sup>, é necessária a presença do instrutor ou professor de Libras. O documento anteriormente mencionado ressalta que

[...] o professor que ministra aulas em Libras deve ser qualificado para realizar o atendimento das exigências básicas do ensino por meio da Libras e também, para não praticar o bidualismo, ou seja, misturar a Libras e a Língua Portuguesa que são duas línguas de estruturas diferentes (BRASIL, 2007b, p. 27).

---

<sup>14</sup> O uso do termo “ensino” nos parece inadequado para a situação aqui retratada, uma vez que a Libras será a primeira língua de muitos dos estudantes surdos. Assim, optamos por nos referir a esse momento como “desenvolvimento linguístico” em Libras.

No terceiro momento do atendimento educacional especializado, o qual se refere do ensino de Língua Portuguesa, o mesmo documento aponta para a importância de que esse atendimento seja realizado por um professor preferencialmente formado em Língua Portuguesa, “que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo *acredite nesta proposta* estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez” (BRASIL, 2007b, p. 38, grifo nosso).

Por se tratar de ensino de segunda língua, a esse professor não bastaria apenas “acreditar na proposta” do ensino de Português para estudantes surdos; antes disso, esse profissional deveria compreender a fundo as implicações didáticas e metodológicas envolvidas no ensino de uma segunda língua que deve focalizar sua modalidade escrita, uma vez que muitos surdos jamais chegam a dominar a língua oral.

Assim, esse documento parece derivar da concepção prevista no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), enfatizando a necessidade de profissionais diversos para o atendimento educacional especializado para estudantes surdos: professor de Libras; professor de Língua Portuguesa como segunda língua; professor especializado para atendimento em sala de recursos (em Libras); e tradutor intérprete de Libras-Língua Portuguesa, o qual tem função distinta de todos os profissionais anteriormente citados.

O Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) enfatiza que a inserção do professor de Libras no quadro do magistério da educação básica e educação superior deveria ter ocorrido a partir de um ano da publicação desse documento. De certa forma isso vem ocorrendo, porém de forma clandestina, com a contratação de profissionais com nomes variados e formação acadêmica distante do exigido pelo decreto mencionado. A cada dia um número maior de professores tem migrado para esses cargos de variada denominação, na busca por novas oportunidades de trabalho em uma área com pouca concorrência de vagas – em vista da escassez de profissionais qualificados.

Para além das delimitações de função, outros problemas de ordem técnica têm agravado a situação da educação de surdos, como a especificidade dos conteúdos curriculares das séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Esse é um aspecto que mesmo com a formação acadêmica do intérprete de Libras em nível superior denotaria uma dificuldade, pois essa formação, na área de Letras, poderia não capacitar o intérprete para a tradução de conceitos específicos das áreas de Ciências ou Matemática, por exemplo.

Esse foi um ponto discutido por Belém (2010), no estudo realizado com intérpretes de Libras atuantes no ensino médio: em situações em que esse profissional apresentava maior conhecimento sobre o assunto tema da aula, verificou-se uma atuação mais incisiva, com foco

no ensino; no entanto, quando o conteúdo ministrado pelo professor era desconhecido pelo intérprete, mesmo a atuação limitada à tradução e interpretação se manteve abaixo do esperado.

As pesquisas sobre atuação de intérpretes de Libras no ensino regular parecem convergir, portanto, para a consolidação do fato de que esses profissionais inevitavelmente acabam assumindo funções de ensino no processo educacional do aluno surdo. Tal reflexão culmina no que aponta Quadros (2004, p. 60-61):

[...] se a eles forem atribuídas as responsabilidades com o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes. E se estiverem assumindo a função de professores, por que estariam sendo contratados como intérpretes? Considerando tais questões, poder-se-ia determinar que o intérprete assumirá somente a função de intérprete que em si já se basta e caso seja requerido um professor que domine língua de sinais que este seja contratado como tal.

Assim, uma possível tentativa de vincular a função de ensino ao intérprete de Libras se reflete no termo “professor-intérprete”, em suas variadas manifestações terminológicas. Ao buscar a função desse profissional nas definições legais que se apresentam, constatamos que já em 2001 esse profissional aparecia nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Nesse documento, o “professor-intérprete” figura como parte do serviço de apoio pedagógico especializado a ser oferecido pela escola regular, na seguinte definição: “profissionais especializados para *apoiar* alunos surdos, surdocegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização” (BRASIL, 2001, p. 50, grifo nosso).

O termo *apoio* parece adquirir, portanto, um caráter genérico, que envolve desde a função de ensino quanto a função de interpretar. Tal definição, escolhida antes da publicação do Decreto 5.626 em 2005, vem repercutindo desde então, sob termos similares, que indicam amplitude de funções, de forma não delimitada. Da mesma forma, podemos compreender que as significações contidas na palavra “professor” se apresentam de diferentes maneiras, em suas manifestações particulares.

No contexto da rede estadual de ensino de São Paulo, a particularidade desse termo se apresenta no professor interlocutor, termo que aparece na Resolução da Secretaria da Educação n. 38, de 19 de junho de 2009 (SÃO PAULO, 2009a). Nesse documento, o profissional é chamado “docente interlocutor” e suas atribuições aparecem de forma inespecífica, nos seguintes termos:

[...] a admissão do docente interlocutor da LIBRAS/Língua Portuguesa assegurará, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, a comunicação interativa professor-

aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa definição, é preciso destacar o seguinte: a função de “assegurar a comunicação interativa professor-aluno” que se atribui a esse profissional não explicita uma função específica de traduzir ou interpretar. Ademais, ao analisar o restante do conteúdo dessa resolução, pode-se inferir que a tradução/interpretação sequer consta como uma prioridade, dada a formação exigida para o profissional que se candidate ao cargo:

Os candidatos devem ser portadores de diploma de licenciatura plena, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou de curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e apresentar pelo menos um dos seguintes títulos:

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

A prioridade de formação que se verifica no documento diz respeito ao curso de licenciatura, ou seja, valoriza-se a formação docente. Na primeira opção das possibilidades de títulos que o candidato deve apresentar, a mencionada graduação em Letras-Libras não refere que o curso necessite ser o de bacharelado<sup>15</sup>. Tampouco a proficiência em Libras mencionada como possível título não especifica se essa deve ser para o ensino da Libras ou para a tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa. Entre as últimas possibilidades aceitas como titulação, a habilitação ou especialização na área de Deficiência Auditiva, curso exigido pela Secretaria da Educação (SE) do Estado de São Paulo na admissão dos professores que atuarão nas salas de recurso (SÃO PAULO, 2008).

No entanto, o terceiro item dessa lista de possibilidades é o mais contraditório. Para a atuação desses docentes com o aluno surdo, o mínimo de fluência em Libras que se exige do candidato à contratação é o que se possa inferir com um certificado de 120 horas de curso. Não há alusão sobre a possibilidade de que essa carga horária seja cumulativa, somando-se a carga horária de vários cursos básicos de Libras, ou mesmo cursada em modalidade de EaD.

Também não se sabe qual a fundamentação utilizada para a definição dessa carga

---

<sup>15</sup> Na Universidade Federal de Santa Catarina, a grade curricular do curso de Letras-Libras é diferente para o curso de licenciatura e de bacharelado, pois o primeiro prepara os alunos para o exercício da docência em Libras, já o segundo prepara os alunos para atuarem como tradutores intérpretes de Libras-Língua Portuguesa. O currículo dos cursos mencionados encontra-se disponível em <<http://www.libras.ufsc.br/presencial/>>, acessado em 25/08/2014.

horária específica, por que ao invés de 120 não se determinou 100 ou 200 horas de curso, ou quais referências teóricas respaldam que 120 horas sejam suficientes para a aprendizagem de uma língua. Ao contrário, Quadros (2004, p. 151) pontua que “línguas não se aprendem em cursos de curta duração, mas em anos de trabalho e contato com a segunda língua”.

Ao contrário, se o que se pretende é atribuir a esse profissional uma responsabilidade de ensino, ainda que implicitamente, seu conhecimento em Libras deveria ser profundo. Também para atuar como tradutor intérprete esse deveria ser um requisito fundamental para quem pretende trabalhar com pessoas surdas.

Naquele mesmo ano, em 29 de dezembro, a Secretaria de Educação publicou a Resolução SE n. 98 (SÃO PAULO, 2009c), que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do quadro do magistério, na qual figuravam outras especificações para o professor interlocutor. Nesse documento, esse profissional aparece como membro do SAPE:

Integram também o SAPE as horas de trabalho na condição de docente interlocutor, para atendimento a alunos surdos ou com deficiência auditiva, tendo como exigência única a comprovação de habilitação ou qualificação na Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS, para atuação nas classes e aulas do Ensino Fundamental e Médio, acompanhando o professor da classe ou da série, e cuja atribuição dar-se-á a docentes ocupantes de função-atividade ou a candidatos à contratação, classificados na forma prevista no artigo 9º desta resolução, observada a seguinte ordem de prioridade:

- 1 - a portadores de diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso Normal Superior;
- 2 - a portadores de diploma de licenciatura plena;
- 3 - a portadores de diploma de nível médio com habilitação em Magistério;
- 4 - a portadores de diploma de bacharel ou tecnólogo de nível superior (SÃO PAULO, 2009c).

Se na resolução anterior a função de ensino se mostrava implícita, nesse outro documento ela se torna muito mais clara. Aqui o professor interlocutor aparece como um segundo professor da Educação Especial, e sua função define-se por “atendimento a alunos surdos” e “acompanhar o professor da classe ou série”. A forma de acompanhamento não é clara e parece ficar, portanto, a critério da compreensão de cada profissional como fazê-lo. No que tange à formação, estabelece-se como prioridade a licenciatura plena em Pedagogia, e não mais em Letras-Libras. Seleciona-se um tipo específico de perfil de candidatos que se aproxima do professor alfabetizador de ouvintes e distancia-se cada vez mais do professor bilíngue, do professor de Libras ou do intérprete de Libras.

Todavia, essa compreensão não ficou clara para todos aqueles que acompanhavam o processo de contratação do professor interlocutor. Albres (2011) avaliou essa política de

contratação em conjunto com a seleção de intérpretes de Libras pela Secretaria Municipal de São Paulo, entendendo que os dois processos pareciam ocorrer em resposta ao Decreto 5.626 (BRASIL, 2005).

A autora critica que na rede municipal de São Paulo utilizou-se como critério de seleção o conhecimento em Libras e uso de sinais específicos dos diferentes componentes curriculares, o que não aconteceu na rede estadual; conclui que existe uma concepção corriqueira de que “para São Paulo capital precisa-se de ótimos intérpretes, super competentes e para o interior do estado qualquer profissional com uma competência menor serve” (ALBRES, 2011, p. 1803).

O que se evidencia é que, embora as publicações da Secretaria de Educação em nenhum momento afirmem que o professor interlocutor seja uma versão modificada do intérprete de Libras, essa concepção paira sobre o imaginário de todos, professores, intérpretes, pesquisadores, e até mesmo de profissionais da própria Secretaria.

Dessa forma, percebemos o professor interlocutor como um profissional que surge diante de uma lacuna na educação de surdos, mas que, ao mesmo tempo, não sabe como preencher tal espaço - o qual, ao que tudo indica, deveria ser preenchido por mais de um profissional.

Nesse direcionamento, a concentração das funções de professor e de intérprete em um único cargo se apresenta também como uma saída econômica, ao contratar-se um único profissional para desempenhar a função de dois – ou três, como postula o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Compreender como tais práticas transcorrem no contexto da rede pública estadual, nos leva a olhar, então, para a estrutura da contratação de profissionais nesse âmbito.

A classe trabalhista composta pelos professores da rede estadual de ensino de São Paulo se apresenta como um grupo que frequentemente encontra-se em confrontos diretos com o Estado, em reivindicações por melhores condições de trabalho. Atualmente, um dos assuntos mais apontados nas exigências desses profissionais tem sido a valorização docente, sobretudo nos termos da contratação temporária.

Essa prática é observada na rede estadual de ensino de São Paulo desde 1974, a partir da publicação da Lei n. 500, de 13/11/74 (SÃO PAULO, 1974). Desde então, os docentes da rede estadual encontram-se divididos entre professores efetivos e não efetivos, sendo que estes últimos são denominados em diferentes categorias, entre elas, a categoria "O" - docentes contratados por tempo determinado.

A Resolução 68 de 2009 (SÃO PAULO, 2009b), que dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, justifica tal ação diante de situações em que há classes ou

aulas disponíveis, mas que o número reduzido de aulas não é suficiente para a criação de cargo. No entanto, a quantidade de professores admitidos nessas condições contradiz tal afirmativa, apontando para um dos grandes problemas do ensino público estadual atualmente: a alta rotatividade de professores nas unidades escolares e conseqüente queda na qualidade do ensino.

Do ponto de vista financeiro, a admissão temporária representa um significativo corte de gastos na folha de pagamento dos funcionários públicos estaduais. Até o ano de 2013, os professores temporários estiveram descobertos da assistência médica e hospitalar estadual – o que mudou somente após intervenção do sindicato de professores.

A contratação de professores em caráter temporário também apresenta uma característica que denota, ao mesmo tempo, uma grande carência de profissionais qualificados em concurso público e um grande número de profissionais que depende da contratação temporária enquanto não consegue se efetivar. A prova utilizada na seleção da categoria “O” é utilizada pela Secretaria da Educação para classificar os candidatos em duas listas: uma referente aos candidatos aprovados e outra referente aos não aprovados – os quais também são chamados para atuar quando a primeira lista é esgotada (SÃO PAULO, 2010). Ou seja, em alguns casos, todos os professores que se candidatam ao trabalho conseguem ingressar, independentemente de seu desempenho na referida prova.

Em tal panorama se insere a figura do professor interlocutor. Sua alocação no quadro de profissionais da categoria “O” reflete uma situação já apontada por Quadros (2006), sobre a contratação de profissionais para atuar com surdos no Estado de Santa Catarina. A autora relata a experiência do Estado na reestruturação da organização de pessoal para o atendimento às necessidades dos alunos surdos, indicando que a contratação temporária representa um risco para a proposta, pois investe-se na formação de profissionais que não têm estabilidade profissional.

Nessas circunstâncias, nos questionamos sobre como o professor interlocutor pode refletir sobre sua atividade, uma vez que esta não se define explicitamente como atividade docente, mas aparenta se configurar como tal em contexto legal.

De acordo com Leontiev (1959), é precisamente a possibilidade de refletir psiquicamente sobre a relação entre ação de trabalho e motivação para que o trabalho aconteça que permite ao sujeito ter consciência do sentido dessa ação. O sentido está intimamente relacionado ao processo de significação, ou seja, o reflexo da realidade, no pensamento.

No contexto das relações de trabalho, o sentido da atividade efetiva-se na busca pelo

motivo que a origina. Já vimos que, no contexto capitalista de produção, para satisfazer suas necessidades vitais os trabalhadores são forçados a vender sua força de trabalho e a motivação passa a ser o salário em si. Ainda que o trabalhador conheça a finalidade social de seu trabalho, essa significação é estranha ao sentido que o produto de sua atividade tem para ele (LEONTIEV, 1959).

O que poderíamos dizer, então, da condição de trabalho de um profissional como o professor interlocutor, que além de situar-se em um contexto escolar já bastante desconfigurado pelos diversos fatores que culminam no desvirtuamento da função social da escola, também não possui clareza de qual seja sua função já no momento de sua contratação?

Diante de tais pressupostos, retomamos aqui o objetivo central de nossa investigação – analisar a atuação do professor interlocutor, a fim de identificar qual a função social desse profissional. Para tanto, evidencia-se a necessidade de realizar tal processo a partir da concepção de trabalho como sendo um eixo fundante na constituição humana. Isso significa olhar para as ações desse profissional em uma perspectiva histórica, no contexto sociocultural em que sua atuação se dá, e também pelo modo como sua atividade se insere nas relações de trabalho, dentro de uma sociedade capitalista.

Com tal propósito, partimos no capítulo seguinte para a investigação de como essa função se delineia no contexto teórico, utilizando para isso os vídeos distribuídos pela SE para a reflexão coletiva sobre a função do professor interlocutor. Em seguida, no Capítulo 6, analisaremos como essa função é percebida no contexto sócio-histórico-cultural de um município do interior paulista, na percepção dos próprios profissionais atuantes no cargo de professor interlocutor.

## **CAPÍTULO 5: “REFLEXÃO COLETIVA SOBRE A FUNÇÃO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR”**

No presente capítulo iniciamos a análise da realidade concreta da qual partimos em nosso movimento investigativo: a rede estadual de ensino de São Paulo. Nessa primeira etapa, aqui identificada como Estudo 1, tivemos como objetivo específico analisar as significações atribuídas ao termo “professor interlocutor” nos vídeos fornecidos pelo CAPE, a fim de verificar quais as perspectivas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a atuação desses profissionais.

Para a realização dessa análise, partimos da realidade concreta imediatamente perceptível, que se manifesta de forma evidente nos vídeos aqui estudados. No entanto, consideramos que:

[...] o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno (MARTINS, 2006, p. 10).

Na perspectiva teórica utilizada na presente investigação, compreendemos, a partir de Oliveira (2005), que a dimensão epistemológica da análise é necessária para chegar ao conhecimento do todo, bem como a dimensão ontológica e a dimensão lógica.

Dessa forma, buscamos a compreensão das perspectivas para a atuação do professor interlocutor no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo, a fim de identificar possibilidades de superação do que está instituído nesse contexto.

### **5.1 Reflexão coletiva: identificando os sujeitos da ação**

Conforme mencionamos anteriormente, a “Proposta de Reflexão Coletiva Sobre a Função do Professor Interlocutor” foi uma iniciativa do CAPE, proposta às Diretorias de Ensino de São Paulo no ano de 2012. O material para a reflexão proposta consistia de seis DVDs, com uma ficha a ser preenchida por representantes de todas as escolas que tivessem acesso a esses vídeos.

Por se tratar de um material de livre acesso, além de ser também uma forma de documentação norteadora das atividades do professor interlocutor, compreendemos que esses vídeos caracterizariam importante fonte de dados para o presente estudo.

Em nosso processo metodológico, partimos para um primeiro acesso ao conteúdo desse material, assistindo a todos os DVDs que o compõem. Para tanto, contamos com apoio de aparelho reproduzidor de DVD Philco e caderno de registro para anotação do conteúdo dos vídeos.

Nesse primeiro momento do processo analítico, cada um dos DVDs foi assistido duas vezes, buscando apreender os detalhes da realidade concreta. Esta nos era familiar, dada nossa experiência docente na rede estadual de ensino; entretanto, constatamos a necessidade de distanciamento de nosso objeto de pesquisa para compreendê-lo em sua totalidade.

Com essa intenção, na primeira vez assistimos aos vídeos de forma contínua e ininterrupta; já na segunda vez, os vídeos foram assistidos de forma pausada, voltando algumas cenas quando necessário, a fim de anotar em caderno de registro a transcrição de todas as falas e também os conteúdos dos slides apresentados.

As orientações do material explicitavam que todas as escolas da rede estadual deveriam ter acesso ao seu conteúdo, que deveria ser assistido por toda a equipe escolar e discutido nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). O conteúdo dos vídeos consiste de uma sequência de palestras, promovidas por ocasião de um encontro de formação para professores interlocutores realizado em 2011, no município de São Paulo. Dentre os palestrantes, é possível identificar membros do próprio CAPE, mas também profissionais de fora do âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo. Os vídeos mostram, ainda, a participação dos professores interlocutores em momentos de perguntas dirigidas aos palestrantes.

Na ocasião do encontro de formação em serviço, os professores interlocutores presentes somavam um total de 741 participantes, alocados entre as diversas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo<sup>16</sup>.

Após um primeiro contato com os vídeos, recorreremos à transcrição de trechos específicos das cenas que apresentassem informações relacionadas à função do professor interlocutor. Assim, os trechos em que as falas dos palestrantes ou membros do CAPE

---

<sup>16</sup> De acordo com informações do sítio da Secretaria da Educação, [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br), a rede estadual é composta por 92 Diretorias Regionais de Ensino, mas não foi possível obter informações precisas sobre a quantidade correta de professores interlocutores por área de abrangência de cada região.

atribuíam determinadas funções diretamente ao professor interlocutor foram transcritos na íntegra.

Entendemos que essa primeira etapa da organização de nossos dados se configura como uma descrição empírica da realidade imediatamente perceptível; entretanto, buscamos superar a imediaticidade da realidade concreta ao longo de nossa investigação. Para tanto, identificamos a necessidade de construir categorias de análise que indicassem a possibilidade de abstração da realidade concreta, processo que descreveremos a seguir.

## **5.2 Procedimentos analíticos: primeiras abstrações**

O processo analítico empregado manteve-se focado nas relações implícitas nos discursos veiculados nos vídeos, buscando explicar as conexões entre as diversas falas observadas. Para tanto, estabelecemos relações entre os diferentes conceitos evidenciados, os quais delinham-se de formas distintas, em comparação com as políticas públicas estaduais ou nacionais.

Sabemos que tais relações sobrepõem-se entre si na realidade vivenciada pelos sujeitos observados, assim como no movimento de pesquisa. Nessa concepção, nosso processo de análise iniciou-se pela categorização de dois eixos temáticos: 1) Necessidades educacionais na realidade imediata; e 2) Tentativas de compreensão/explicação da realidade concreta pelos sujeitos. Apontamos para o *significado* do professor interlocutor como sendo a categoria fundamental de análise do Estudo 1.

Na identificação da unidade de análise da presente investigação, percebemos uma relação contraditória entre as políticas de educação de surdos no âmbito federal e no âmbito estadual, considerando o Estado de São Paulo. Tal relação está presente na forma como os participantes significam sua atividade e também na forma como tentam explicar a realidade em que estão inseridos.

Para Vigotski (2001, v. 3; 2008), a *unidade* é algo que conserva todas as propriedades do todo. Partindo dessa concepção, entendemos que a contradição entre as políticas públicas federais e estaduais também consiste em um fenômeno a ser explicado. Conforme discutimos no Capítulo 3, “Educação escolar e deficiência”, o espaço da escola vem sofrendo um desvirtuamento de sua função primordial, ou seja, a transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Tal situação decorre do processo de alienação que

está posto na sociedade capitalista, o qual se expressa tanto na relação do trabalhador com o próprio trabalho, quanto na relação do indivíduo singular com o gênero humano.

Nesse direcionamento, a educação do sujeito surdo está sujeita ao mesmo destino, sobretudo quando se trata da perspectiva educacional inclusiva: entendendo que a estrutura do modelo capitalista pressupõe a existência da desigualdade para que a situação de dominação se perpetue (CARVALHO; MARTINS, 2012), o modelo de inclusão social, ou de inclusão escolar, não se firma como possibilidade, a menos que a própria educação escolar como um todo recupere sua função apriorística. A fim de ressaltar tal concepção, cabe aqui retomar o que aponta a Declaração de Salamanca sobre as mudanças que precisam ocorrer na escola:

[...] elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de *todos* os estudantes (UNESCO, 1994, grifo nosso).

Desse modo, ao entender que as políticas de educação de surdos na esfera federal refletem as necessidades educacionais dessa população, como apontamos no Capítulo 2, “Linguagem e surdez”, percebemos que a contradição entre as políticas estaduais de São Paulo e as políticas federais explica-se na lógica excludente da alienação, característica da sociedade capitalista, a qual é reproduzida na educação escolar em todas as suas modalidades. Assim, ao retornar para os eixos analíticos abstraídos da realidade concreta, compreendemos que tal contradição conserva as propriedades do todo, da mesma forma que está contida em todas as suas partes.

Nossos passos metodológicos podem ser estruturados da seguinte forma:

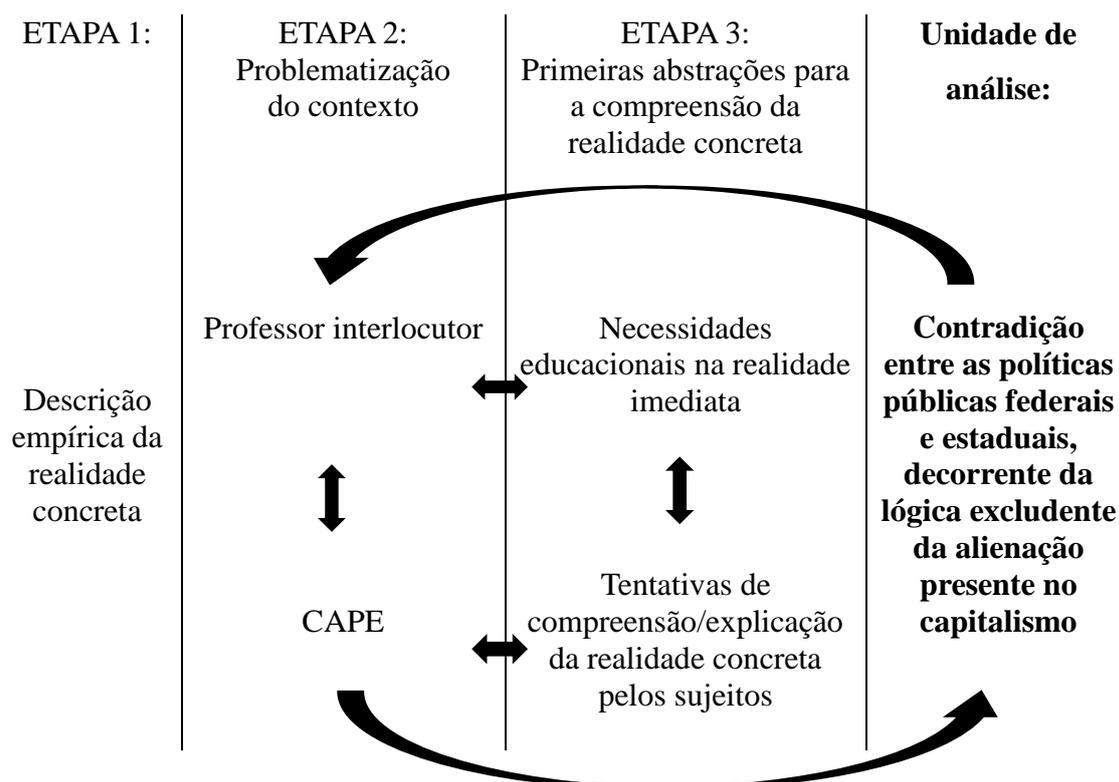


Figura 1: Passos metodológicos no processo analítico da realidade concreta

A partir das categorias de análise aqui estruturadas, o movimento de análise da realidade concreta iniciou-se pelo levantamento dos dados de forma descritiva. Porém, diante das problematizações realizadas a partir das relações entre os diferentes aspectos da realidade observada, nossas primeiras abstrações conduzem a um movimento que, segundo Meira (2000, p. 40), permite situar os dados “no quadro histórico, articulando os dois momentos fundamentais da atividade de conhecer: o momento da aparência, trazido pelos dados, e o da essência, construído através do pensamento teórico”.

Como ressalta Martins (2006, p. 14-15), essa não é a etapa final do processo metodológico: “[...] as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora apreendido não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta”. Sendo assim, com base nas categorias já formadas, ao final retornamos à realidade concreta, compreendendo a necessidade de se buscar a totalidade das relações postas no contexto analisado.

A análise realizada aqui enfatiza as falas dos sujeitos que aparecem nos vídeos, entendendo que estas refletem aspectos da realidade das escolas em todas as suas

contradições, tais como a necessidade educacional do estudante surdo, percebida pelo professor interlocutor, e os discursos contraditórios das políticas públicas, que limitam a atuação desse profissional.

As falas apresentadas serão precedidas pela sigla correspondente, acompanhadas da informação sobre o DVD em que se encontra, de acordo com a legenda:

P: Palestrante

M: Membro da equipe do CAPE

I: Professor interlocutor

Apresentamos a seguir os eixos de análise da presente pesquisa, acompanhados das falas que os fundamentam.

### **5.3 Eixo 1: Necessidades educacionais na realidade imediata**

Neste eixo analítico, apresentamos os aspectos inerentes às necessidades educacionais observadas na realidade imediata pelos professores interlocutores participantes do encontro de formação analisado. Nosso foco recaiu sobre as condições educacionais dos estudantes surdos, considerando suas necessidades linguísticas de aquisição da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua – tal como referenciamos no Capítulo 2 do presente trabalho, “Linguagem e surdez”.

Um dos aspectos limitantes da ação se mostra na fragmentação existente na oferta dos serviços da Educação Especial. Como mencionamos no Capítulo 4 do presente trabalho, “Professor e professor interlocutor”, o SAPE da rede estadual de São Paulo conta com salas de recurso para atendimento aos alunos com deficiência. No caso de alunos com surdez, o apoio especializado também é oferecido na sala de aula regular, com o professor interlocutor.

Um primeiro ponto que se destaca na compreensão da realidade aqui investigada refere-se ao SAPE, do qual fazem parte professores interlocutores e professores especializados para atuar em sala de recursos. A descrição do SAPE e de seu funcionamento consta da Resolução SE n. 98 (SÃO PAULO, 2009c), porém a função de cada um dos profissionais integrantes desse quadro de apoio parece ser desconhecida. Para que esses dois tipos de apoio pudessem trazer melhorias para o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo, seria fundamental que tais serviços se desenvolvessem de forma integrada, com ações planejadas coletivamente. Tais perspectivas diferem do que se percebe no relato de

uma professora interlocutora no vídeo do DVD 3, que se apresenta como profissional atuante no cargo há dois anos:

*I: A sala de recursos favorece em quê pra esse aluno surdo? Eu sou nova ainda na área, mas penso que a sala de recursos seria mais uma ferramenta pra ajudar o professor interlocutor na sala de aula... porque a gente está diante de alunos que têm pouco conhecimento na língua de sinais e não conseguem ler e escrever... é muita coisa pra gente na sala de aula ter que dar conta da alfabetização mais a língua de sinais... (DVD3)*

Diante desse questionamento, verificamos que os professores interlocutores trazem consigo a concepção de que são responsáveis tanto pelo ensino da leitura e escrita para o estudante surdo quanto pelo seu desenvolvimento linguístico, em Libras. Ao mesmo tempo, também estão conscientes de que todas essas necessidades caracterizam um aglomerado de funções a serem executadas no ambiente da sala de aula. Além disso, o professor da sala de recursos demonstra ser uma figura oculta na escola, pois suas atribuições se mostram desconhecidas até pelos demais profissionais que atuam com o aluno surdo.

No que tange às atribuições delegadas ao professor interlocutor, nos cabe questionar: se já está apontada na legislação (BRASIL, 2005) a necessidade de um professor específico para o desenvolvimento de Libras e de outro, para o ensino da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, por que todas essas funções são delegadas a um único profissional – o professor interlocutor? Onde entra o professor da sala de recursos nesse contexto?

O documento do MEC “Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez” (BRASIL, 2007b, p. 27) salienta que:

[...] o planejamento do Atendimento Educacional Especializado em Libras é feito pelo professor especializado, juntamente com os professores de turma comum e os professores de Língua Portuguesa, pois o conteúdo deste trabalho é semelhante ao desenvolvido na sala de aula comum.

O documento explicita, portanto, que o conteúdo curricular estudado na sala de aula regular é base do atendimento educacional promovido pelo professor especializado. Assim, sendo essa a referência para o trabalho desse profissional em âmbito nacional, como o ambiente da sala de recursos se mostra desconhecido na rede estadual de São Paulo, até mesmo pelos profissionais que integram o SAPE, como é o caso do professor interlocutor?

Isso fica claro na fala aqui destacada, pertencente a um membro da equipe do CAPE, quando tenta esclarecer a função do professor especializado, que atua no espaço da sala de

recursos:

*M: Ele vai intermediar os conteúdos pra esse aluno em Libras, a sala de recursos é recurso pro aluno... “O que você não entendeu nós vamos trabalhar aqui”... esse material construído em sala de recursos é feito junto com os professores em HTPC, pergunta para os professores... “Qual é a questão difícil? O que você não entendeu essa semana?”, e vai fazer isso tudo em Libras pra esse aluno... a palavra que ele não entendeu nesse contexto... lógico que, se eu estou com uma criança sem alfabetização lá, ela não vai nem falar disso, ela vai falar: “Olha, ela interpretou isso aqui na sala de aula, eu não entendi, eu quero entender um pouco melhor isso” (DVD 3)*

A sala de recursos é descrita como um espaço diferente do que se apresenta no documento do MEC (BRASIL, 2007b), sendo caracterizada como um espaço que existe para trabalhar a partir das necessidades da realidade imediata.

No contexto do imediatismo, decorrem os discursos que corroboram e perpetuam a concepção de educação escolar como algo que tem seu início e seu fim na realidade do aluno. Tal aspecto não é restrito ao contexto aqui analisado, mas refere-se a um problema que está posto na concepção de educação escolar de forma geral, como aponta Duarte (2006, p. 156):

[...] em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado.

Nessa perspectiva, também os serviços da educação especial, aqui traduzidos no atendimento em sala de recursos e no trabalho do professor interlocutor, se mostram fundamentados em uma visão educacional que se mantém distante da transmissão do conhecimento para o estudante.

Na concepção teórica utilizada no presente estudo, compreendemos que o espaço da sala de recursos deveria representar o local em que professores especializados planejam formas alternativas para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, criando compensações para a superação das limitações decorrentes dessa condição.

Barroco (2012) salienta a necessidade de se esclarecer o propósito da sala de recursos, bem como sua estrutura funcional, o conteúdo programático próprio a esse espaço, as metodologias empregadas e as avaliações sobre o desenvolvimento dos estudantes atendidos nesse espaço. Em tal perspectiva, a autora aborda a sala de recursos (SR) como um espaço

para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS):

Cabe à SR o ensino do objeto de cada ciência e, com isto, encaminhar o aluno a desenvolver formas de raciocínio e de elaboração conceituais. Cabe-lhe oportunizar, pela via da mediação, condições para que os saberes cotidianos abram espaços para os conceitos científicos, para os saberes sistematizados pelos homens, com vistas à formação e ao desenvolvimento das FPS. Neste propósito é que se encontra a especificidade deste atendimento, diferenciando-se de um reforço em contraturno, que prima pela retomada do conteúdo da série do aluno (BARROCO, 2012, p. 290).

A autora destaca, ainda, o papel desse espaço para o desenvolvimento linguístico, assumindo que o estudante atendido na sala de recursos

[...] não pode valer-se somente de uma intervenção que tente desenvolver a base sensível ou sensorial; precisa contar, necessariamente, com um ensino que leve ao desenvolvimento de funções e de atividades propriamente humanas, como a linguagem verbal (BARROCO, 2012, p. 281).

Nessa compreensão, ao refletir sobre a função do professor especializado em tal contexto, caberia ainda questionar se este apresenta condições de trabalho coerentes com a perspectiva de desenvolvimento linguístico, em Libras ou em Língua Portuguesa – funções que necessitariam de três professores, segundo a perspectiva do MEC e segundo o Decreto Federal 5.626 (BRASIL, 2005). Além disso, se na concepção do MEC as necessidades linguísticas dos surdos requerem atendimento educacional especializado diário, no contraturno, no entender da rede estadual de São Paulo essas necessidades poderiam ser atendidas com no máximo duas horas-aula, em duas ou três vezes por semana, segundo a Resolução n. 11 (SÃO PAULO, 2008). Ainda que nossa intenção no presente trabalho seja discorrer sobre o professor interlocutor e não sobre o professor especializado, a comparação entre esses dois profissionais se faz necessária na tentativa de compreender melhor as funções de cada um deles.

Sobre o desenvolvimento linguístico em Libras, os discursos consideram essa necessidade, porém não apontam alternativas concretas para solucioná-las:

*M: Então, supõe-se, se o aluno não tem Libras nenhuma, eu vou chegar lá e vou... (faz gestos representando alguém utilizando a Libras), estou dando acesso ao currículo? Isso tem que ser pensado, com a escola, pensado em grupo... (DVD 1)*

Diante da proposta de reflexão sugerida, poderíamos ainda questionar, de que forma o “acesso ao currículo” está sendo considerado? Parte-se de uma compreensão de escola enquanto espaço de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade

ou como um local em que se deve aprender apenas o suficiente para sobreviver em determinado meio sociocultural?

Na fala que apresentamos a seguir, contempla-se a necessidade de domínio da leitura e da escrita a partir de sua importância para a adaptação do indivíduo ao meio:

*M: Eu não posso negar que é papel da escola a leitura e a escrita porque se eu negar isso eu estou tirando essa pessoa de qualquer processo seletivo de universidade, pra um bom emprego (...), eu acho que o espaço mais correto pra essa questão seria a sala de recursos, que em muitos lugares não tem... mas essa é uma questão pra ser resolvida em sala de recursos. (DVD 3)*

Adiantamo-nos ao fato de que, pela perspectiva do MEC, a proposta de ensino de Língua Portuguesa é de responsabilidade da sala de recursos:

[...] O Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa acontece na sala de recursos multifuncionais e em horário diferente ao da sala comum. O ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho (BRASIL, 2007b, p. 38).

Entretanto, tal proposta contempla um professor com perfil específico para o ensino da Língua Portuguesa, o qual se diferencia do professor especializado que normalmente atua nesse espaço. Evidencia-se novamente que as necessidades imediatas da realidade concreta são compreendidas pelos sujeitos envolvidos como medidas adaptativas, como apontamos anteriormente. Em meio a esses discursos, a função essencial da escola se perde, causando conflitos e contradições.

Paro (1999, p. 107) observa que, em pesquisas realizadas nas escolas públicas, a função da escola é frequentemente relacionada à obtenção de um trabalho, um emprego futuro:

[...] as respostas que se obtêm, tanto por parte de alunos e pais, quanto de professores e demais educadores escolares, sempre convergem para a questão do trabalho. Fala-se, muitas vezes, que se estuda ‘para ter uma vida melhor’, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que ‘ter sucesso’ ou ‘ser alguém na vida’ é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego. Uns, por premência, querem o emprego já; outros, com maior expectativa, se preparam para conseguir passar no vestibular e ter um emprego melhor, depois. Sabendo-se a que tipo de trabalho, ou de emprego, está-se referindo, não é de menor importância perguntar qual o real papel da escola nessa questão.

Em sua análise, o autor associa o preparo para o trabalho ao contexto capitalista em

que as relações de trabalho se dão em nossa sociedade. Ao referir-se ao conceito de alienação, expresso pela cisão entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, Paro (1999) pontua que o preparo para o trabalho realizado pela escola pode consistir em preparo para a alienação:

[...] a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele (PARO, 1999, 111).

No caso da educação especial, a preparação para o mercado de trabalho é recorrente nas concepções de “currículo funcional” que se discutem para os estudantes surdos, sobretudo em função da política de cotas para pessoas com deficiência (BRASIL, 1991).

Dessa forma, no contexto de uma educação escolar que deve manter seus princípios educativos preliminares e, ao mesmo tempo, manter-se atenta às necessidades educacionais de seus educandos, tem-se a problemática traduzida no dilema: o que ensinar? Quando ensinar e com qual finalidade?

Na problemática apresentada nos vídeos aqui analisados, essas questões estão implícitas na discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Se consideramos que a língua escrita apresenta regras específicas para a comunicação entre os falantes dessa língua, como os surdos poderiam ser excluídos dessa norma apenas pelo fato de terem outra língua como L1?

Adotar essa postura em meio a um contexto educacional no qual também os estudantes ouvintes têm saído da escola regular sem domínio adequado da leitura e da escrita, seria cair na armadilha do reducionismo – do currículo, do ensino, do próprio sujeito surdo, que não é menos capaz que outro estudante por utilizar uma língua diferente. A fala em destaque ilustra tal situação:

*I: Como eu sei quando o surdo está alfabetizado? O que eu tenho ouvido muito é sobre o surdo estar letrado, se ele tem conhecimento de mundo... (...) o procedimento de lista de palavras não será suficiente para que o surdo desenvolva domínio de leitura de textos como o ouvinte, então se ele tem compreensão do texto, relacionando aquilo com a língua dele, ele já não pode ser considerado alfabetizado? (DVD 3)*

Diante dessa dúvida, um membro da equipe do CAPE apresenta a seguinte informação:

M: *...Ele (o professor interlocutor) pode até acompanhar o professor da primeira série ou do reforço, mas o que se põe sobre a alfabetização, se está alfabetizado ou não, é uma questão da professora... e a questão da alfabetização completa é uma pergunta pra todas as crianças, porque o letramento é ao longo dos anos (...). Eu posso aceitar que ele escreva com uma outra organização, mas o professor pode apontar, sim, quando falta o artigo, falta a conjugação do verbo... (DVD 3)*

O ensino da Língua Portuguesa tem sido um ponto polêmico da educação de surdos no Brasil, pois esbarra em uma questão cultural, já discutida no âmbito da educação indígena e quilombola, porém ainda pouco discutida na esfera da surdez. Tal discussão vem ganhando força nos últimos anos, sobretudo após a publicação do Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) e da divulgação do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014a) e do Plano Nacional de Educação recém-aprovado (BRASIL, 2014b), o qual versa sobre a educação bilíngue para surdos.

Da mesma forma como acontece com outros grupos linguísticos minoritários, os surdos vêm disputando nas escolas um espaço linguístico, reivindicando “o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em Português por dever e em Libras por concessão” (BRASIL, 2014a, p. 3). É sabido que, no processo de aprendizagem de uma segunda língua, os estudantes apoiam-se na estrutura gramatical de sua primeira língua para tentar construir os significados no texto:

[...] na aquisição da segunda língua, a articulação das propriedades da língua nativa e da língua-alvo dá origem à chamada *interlíngua*. A expectativa é que o aprendiz faça generalizações e 'crie' regras, recorrendo à sua capacidade inata e criativa para a aquisição da linguagem (BRASIL, 2004, p. 121, grifo dos autores).

O mesmo acontece, portanto, com estudantes surdos. Muitos aspectos de sua escrita são comuns a vários aprendizes da Língua Portuguesa como segunda língua, sendo que no caso de surdos brasileiros essa escrita reflete muitos aspectos da Libras. Entretanto, não se pode negar a necessidade advinda do fato de que a Língua Portuguesa, enquanto língua oficial do Brasil, deve ser aprendida pelos surdos ao menos em sua modalidade escrita, a fim de que esses estudantes possam se apropriar da cultura própria de seu país.

Nesse contexto, a utilização de termos como “alfabetização” e “letramento” vem sendo discutidos e questionados sobre sua pertinência no âmbito da surdez. Fernandes (2006)

defende o termo “letramento” como sendo o mais adequado para tratar da aprendizagem da escrita em Português para surdos, com base no fato de que o termo “alfabetização” esteve por muito tempo relacionado ao método fônico.

Existe ainda o fato de que as metodologias de ensino mais tradicionais têm se baseado na concepção da escrita como codificação e decodificação para classificar os estudantes em estágios de aprendizagem, seguindo a lógica piagetiana, reforçada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985). Seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, orientados pela lógica da adaptação ao meio e do ensino fundamentado na realidade do aluno resultaram no que hoje se conhece como “método construtivista” (COLL, 1999).

Na rede estadual de ensino de São Paulo, muitos dos materiais utilizados e documentos norteadores das práticas pedagógicas no contexto estadual estão fundamentados nessa compreensão construtivista de alfabetização, avaliando os estudantes nos padrões “diagnósticos” de níveis de leitura e escrita. Nesses modelos de avaliação, a associação entre fonema e grafema se faz imprescindível para atingir o *status* de “alfabetizado”.

Nesses termos, se os surdos não têm acesso à experiência auditiva para fazer a associação entre fonemas e grafemas, e se tal processo consiste na base do que convencionou-se chamar “alfabetização”, a sua aprendizagem da língua escrita não poderia receber essa mesma denominação (FERNANDES, 2006). Assim, diversos pesquisadores brasileiros (KARNOPP, 2004; LODI, 2004; GIORDANI, 2004; GÓES; LOPES, 2004; GUARINELLO, 2008) têm optado pelo termo “letramento” para definir o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para o surdo.

Fernandes (2006) salienta que a pessoa letrada é aquela capaz de dominar práticas sociais de leitura e escrita – o que nem sempre ocorre em pessoas consideradas alfabetizadas. Essa é a situação enfrentada pela escola atual, na qual há tantos estudantes ouvintes que conseguem codificar e decodificar textos mas, ao mesmo tempo, são incapazes de compreender seu sentido.

Nesse direcionamento, a questão do letramento dos surdos na classe regular é trazida por uma das palestrantes do curso de formação aqui analisado, ressaltando-se a figura do professor bilíngue, apresentado pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) como sendo o profissional responsável pelo ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para os estudantes surdos:

*P: O que é um professor bilíngue? É um professor que saiba muito bem a língua de sinais e saiba muito bem o Português para ensinar Português como L2 para os alunos surdos... o*

*modelo de ensino que vocês estão vivendo é o professor dando aula de Português para ouvintes e vocês fazendo interpretação para o aluno surdo. É um modelo muito complicado, com uma chance bastante restrita do aluno surdo letrar-se em Português porque a aula está preparada da perspectiva do aluno que tem como língua materna o Português, e o aluno surdo não tem Português como língua materna. Então ainda que ele vá trabalhar o Português como segunda língua na sala de recursos no contraturno, é uma situação complicada em relação às cinco aulas de Português por semana que ele tem na sala de aula. (DVD 5)*

Cabe ressaltar que, ainda que exista uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa em sala de recursos no modelo de AEE do MEC (BRASIL, 2007b), a concepção do trabalho do professor da sala de recursos da rede estadual de São Paulo pode não corroborar tal expectativa. Ainda que a função desse profissional pareça ser um ponto a ser melhor investigado, este estudo não tem a intenção de discutir tal aspecto; contudo, vale mencionar que o professor da sala de recursos pode planejar sua atividade de ensino a partir das necessidades educacionais identificadas nos estudantes.

Sabemos que muitos surdos chegam à escola sem domínio de uma língua, o que atrasa todo o processo educacional desse estudante. Nessa perspectiva, antes de tratar dos conteúdos escolares, urge proporcionar uma base linguística para fundamentar a atividade pedagógica.

Todavia, nos parece arriscado afirmar que a estrutura do SAPE da rede estadual de ensino de São Paulo permita uma atuação mais efetiva da parte do professor especializado nesse campo, pois a contratação desse profissional não contempla qualquer tipo de verificação sobre sua fluência na Libras ou sobre sua competência para o ensino do Português como segunda língua. Ademais, é preciso considerar que muitas escolas não possuem sala de recursos, o que obriga os estudantes surdos ali inseridos a buscar apoio pedagógico especializado em outras unidades escolares. Em tais escolas, restaria apenas o professor interlocutor como figura bilíngue, se o for.

Segundo a Resolução n. 11 da Secretaria de Educação (SÃO PAULO, 2008), a qual dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino, o número de estudantes atendidos em sala de recursos deve variar entre 10 a 15 alunos, no total; tal atendimento deve ser oferecido individualmente ou em pequenos grupos – de dois ou três alunos – organizados de acordo com a idade/série e modalidade linguística utilizada pelos alunos.

As horas de atendimento semanais de cada aluno variam de acordo com suas necessidades acadêmicas, as quais são previamente avaliadas pelo professor especializado, em

conjunto com familiares do aluno, professores e outros membros da equipe escolar, sendo que o tempo diário de acompanhamento não deve ultrapassar duas aulas – aproximadamente 1 hora e 30 minutos (SÃO PAULO, 2008).

Se o aluno necessitar de outros atendimentos extraescolares – tais como terapia fonoaudiológica, assistência psicológica ou outros – o atendimento na sala de recursos pode limitar-se a uma ou duas vezes por semana. Nessas condições, tais perspectivas de desenvolvimento linguístico contrapõem-se drasticamente às proposições do AEE – Pessoa com Surdez (BRASIL, 2007b), o qual pontua a necessidade de que o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua ocorra diariamente.

Diante desses fatores, percebe-se que as necessidades imediatas da realidade concreta se refletem continuamente nas práticas educacionais direcionadas aos estudantes surdos. Tem-se o desenvolvimento da leitura e da escrita como objetivo precípua da escola, porém, ao mesmo tempo, as condições oferecidas pelo sistema escolar não se mostram coerentes com seus próprios objetivos.

No item a seguir, apresentaremos o segundo eixo de análise, no qual buscamos compreender o movimento de explicação da realidade concreta pelos sujeitos nela inseridos.

#### **5.4 Eixo 2: Tentativas de compreensão/explicação da realidade concreta pelos sujeitos**

Ao analisar todas as falas que aparecem nos vídeos, identificamos a existência de um movimento de explicação da realidade concreta pelos sujeitos nela inseridos. Se partimos da concepção de Leontiev (1978) ao tratar da relação entre atividade e consciência, temos as significações sociais enquanto síntese das práticas sociais coletivas; na consciência dos indivíduos, o sentido pessoal atribuído a essas ações se firma no elo entre o objeto da ação e o motivo que leva o sujeito a realizá-la.

Todavia, o contexto das relações de produção na sociedade capitalista promove uma dissociação entre o sentido pessoal da ação e seu significado social. Sendo a atividade pedagógica um tipo de produção na qual o produto é produzido e consumido ao mesmo tempo (SAVIANI, 1991; 2013), essa dissociação persiste também no âmbito da escola, pois ao professor se aplicam as mesmas regras que a qualquer outro trabalhador assalariado (MARTINS, 2011).

Assim, entendemos que persiste uma constante indagação no movimento de atividade

que se dá na realidade concreta, no intuito de buscar a correspondência entre os motivos desencadeadores da ação e as finalidades às quais se destinam. Da relação entre esses dois aspectos, identificamos um movimento de abstração da realidade concreta, realizada pelos próprios sujeitos imersos nessa realidade, na tentativa de chegar a um conceito que seja representado pelo termo "professor interlocutor".

Nas falas apresentadas nos vídeos, essa abstração se dá a partir de aproximações desse termo a outros dois termos, professor e intérprete. Sendo assim, essas aproximações foram aqui consideradas como abstrações auxiliares para a compreensão das perspectivas para a atuação do professor interlocutor, as quais se integram ao objetivo geral do presente trabalho – a identificação da função social desse profissional.

Em diversos momentos dos vídeos, a função do professor interlocutor é descrita a partir da função do professor regente de classe, do professor especializado da sala de recursos ou do intérprete de Libras, como na fala a seguir:

P: *“O professor interlocutor é aquele que empresta a voz, ensina e educa o aluno surdo” (DVD 2).*

A expressão “emprestar a voz” é frequentemente utilizada para descrever a função do intérprete de Libras, ao realizar a tradução/intepretação da Libras para a Língua Portuguesa oral. Nessa compreensão, o professor interlocutor é apresentado aqui como um profissional que também teria essa incumbência, porém também deve “ensinar” e “educar”, o que o situa claramente dentro da atividade de ensino e, em contexto mais amplo, dentro de todo o processo educativo.

Entretanto, como mencionamos anteriormente, há funções específicas que competem a profissionais que não compõem o quadro de funcionários da rede pública estadual de São Paulo, mas cuja necessidade está prevista no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e no documento do MEC “Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez” (BRASIL, 2007b). Dentre essas funções estão as do professor de Libras e do professor de Língua Portuguesa como segunda língua.

Assim, entendemos que todas essas aproximações consistem em um movimento de explicação e apreensão da realidade pelos sujeitos, mas que servem também para delinear o significado que se pretende associar ao termo “professor interlocutor” no contexto da rede estadual.

A seguir, apresentamos como se deram essas aproximações nas falas aqui analisadas.

### 5.4.1 Professor ou Intérprete?

No início do curso de formação que compõe o material em vídeo aqui analisado (DVD 1) são apresentados alguns resultados de um estudo realizado pelo CAPE em 2010, do qual participaram 92 professores interlocutores, provenientes de 46 Diretorias de Ensino.

O estudo mostrou que a maioria desses profissionais tinha formação em Pedagogia; em segundo lugar, aparecia a formação em Letras. Sobre esse dado, o vídeo mostra a fala de um membro do CAPE ressaltando:

*M: Os professores formados em Letras são os que teriam maior competência para a transposição das duas línguas – Libras e Português, porém os que tem formação em Pedagogia teriam mais condições para pensar questões de metodologias de alfabetização... (DVD 1)*

Se pensarmos na formação do tradutor intérprete de Libras-Língua Portuguesa, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) explicita que tal formação deve ser realizada em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras-Língua Portuguesa. Durante o prazo de dez anos estabelecido pelo documento para regularização dessa situação, na ausência de pessoas com tal formação, poderiam atuar profissionais com as seguintes especificações: profissionais ouvintes com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação.

Até o momento, há uma escassez de cursos em formação superior com a denominação apresentada no documento anteriormente mencionado. O curso com formação mais próxima seria, de fato, o curso de Letras-Libras, ao nível de bacharelado – o qual também ainda é oferecido em poucas instituições de ensino superior.

Entretanto, como destacamos no Capítulo 4, “Professor e professor interlocutor”, a exigência para o cargo de professor interlocutor da rede estadual de São Paulo estabelece como prioridade a formação em Pedagogia. Tal fato indica que, embora se tente fazer uma aproximação desse profissional com o intérprete de Libras, há perspectivas para a atuação do professor interlocutor que o distanciam conceitualmente do primeiro.

Outro indicativo que denuncia essa diferença entre professor interlocutor e intérprete de Libras é precisamente o conhecimento em Libras. Voltando aos resultados do estudo realizado pelo CAPE em 2010, apresentados nos vídeos aqui analisados, constatamos que aproximadamente a metade daqueles profissionais declarou ter frequentado curso de Libras com carga horária de 120 horas - o mínimo exigido pela Resolução n 38 (SÃO PAULO, 2009a).

É possível afirmar que um curso com essa carga horária seja suficiente para capacitar um profissional para atuar como intérprete de Libras, enquanto o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) fala em exame de proficiência? Ora, para atuar como professor de surdos, não há critérios específicos de domínio da língua de sinais, a não ser que sejam professores de Libras. Assim, professores de surdos podem não ter fluência nessa língua, enquanto que, para um intérprete, essa é uma necessidade explícita pela legislação.

A experiência profissional anterior dos participantes do estudo do CAPE indicou ainda que 33% dos professores interlocutores afirmou não ter tido qualquer experiência anterior com Libras. Dentre os que apresentavam experiência no ambiente escolar, apenas 10% declarou que tal experiência envolvia tradução/interpretação da Libras, ou seja, nove em 92 profissionais.

Ao apresentar trechos da Lei n. 12.319/2010 (BRASIL, 2010a), a qual dispõe sobre a atuação do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, os vídeos mostram falas dos membros do CAPE ressaltando que no Estado de São Paulo não há o cargo de intérprete porque todos entram como professores.

No entanto, percebe-se que a terminologia não é o único aspecto que diferencia o intérprete de Libras do professor interlocutor. Há expectativas de que este atue independentemente do professor regente, tendo autonomia para pensar (e executar) estratégias de ensino para o aluno surdo. Características inicialmente aplicadas ao intérprete de Libras, tais como sigilo, imparcialidade e fidelidade aos conteúdos a serem traduzidos (QUADROS, 2004), ficam de fora do contexto da atuação desse profissional.

Ainda assim, no DVD 1, na formação continuada orientada aos professores interlocutores, apresenta-se uma sequência de *slides*, nos quais a função do intérprete de Libras é apresentada, na tentativa de salientar alguns dos aspectos que deveriam ser observados pelos professores interlocutores. Entre as principais características apontadas, destacamos algumas que ilustram aqui as contradições evidenciadas pela aproximação da função de professor interlocutor e intérprete de Libras.

Um desses *slides* traz a informação: “dar acesso à comunicação, à informação e à

educação nas atividades e nos conteúdos curriculares”, ressaltando: “função é distinta da função do professor docente; apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino”. Outro apresentava como a função do intérprete de Libras aparece na Classificação Brasileira de Ocupações; na ocupação de número 2614-25 - Intérprete de língua de sinais, são contemplados os seguintes cargos/funções: Guia-intérprete, Intérprete de Libras, Intérprete educacional, Tradutor de Libras, Tradutor-intérprete de Libras.

Na sequência, a função do intérprete é apresentada no *slide*, da forma como aparece nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001): “tem opinião e identidade próprias, as posições não são neutras, mas não devem interferir na situação concreta onde atuam; deve agir com fidelidade à mensagem interpretada, à intenção e ao espírito do locutor”. Ao ler essa informação, a seguinte frase é ressaltada:

*M: Não é um facilitador da aprendizagem! (DVD 1)*

No entanto, no mesmo *slide*, aparecia a seguinte frase na sequência: “Só a interpretação não é suficiente para resolver questões relativas à aprendizagem”. Percebemos, assim, que a própria figura do intérprete de Libras não se mostra de todo definida, sobretudo em contexto educacional. Sobre esse fato, Quadros (2005) resalta que a identidade profissional do intérprete de Libras ainda se encontra em processo de construção, sendo dificultada pelo uso de terminologias que mesclam os termos “professor” e “intérprete”. Sobre a atuação de “professores-intérpretes” no Estado de Santa Catarina, a autora afirma que:

[...] o fato de utilizar o termo “professor-intérprete” por uma questão organizacional, pois o estado ainda não contrata intérpretes de língua de sinais para atuarem na escola, torna a função desse profissional bastante complexa, pois além de ser intérprete, ele é professor. Relatos de profissionais nestas circunstâncias expressam as dificuldades de se ter uma identidade de intérprete, pois são professores, que muitas vezes, não conseguem ser intérpretes (QUADROS, 2005, p. 12).

O mesmo se pode afirmar dos professores interlocutores, no caso da rede estadual de São Paulo. Ainda que exista uma longa fala sobre a função do intérprete de Libras em cursos de formação continuada destinados à orientação dos professores interlocutores, as próprias orientações se contradizem ao reconhecer que há necessidades imediatas na realidade concreta que impossibilitam que as perspectivas de atuação se objetivem. As seguintes falas ilustram essa contradição:

*M: Os professores podem dizer ao professor interlocutor: “Você vê aí o que você vai fazer*

*com ele”, aí você diz, “não, ele é seu aluno, você vai explicando pra ele o que você quer e eu vou passando pra ele em Libras”. (DVD 1)*

*M: Eu acho que isso vocês já perceberam, o aluno não é de vocês, o aluno é da escola, é do professor. (DVD 3)*

Também cabe ressaltar aqui que, em contexto educacional, há várias questões que interferem diretamente na postura do intérprete de Libras. Lacerda (2006, p. 174) resalta esse aspecto, afirmando que o intérprete de Libras pode e deve comprometer-se com o processo educacional do estudante surdo:

[...] É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno. Isso é premente no ensino fundamental, onde se atendem crianças que estão entrando em contato com conteúdos novos e, muitas vezes, com a língua de sinais, mas deve estar presente também em níveis mais elevados de ensino, porque se trata de um trabalho com finalidade educacional que pretende alcançar a aprendizagem.

Por essa via, a figura do professor interlocutor poderia se espelhar na função do intérprete de Libras, tal como é apresentado o “intérprete educacional”, porém dentro de um contexto no qual essa atribuição se confronta a todo momento com as necessidades acadêmicas do estudante surdo, as quais adicionam outras atribuições a esse profissional.

Em contrapartida, a própria função do intérprete de Libras se delinea de forma diferente no contexto educacional. Nesse direcionamento, o próprio termo “intérprete educacional” parece representar um conceito distinto, ainda em processo de elaboração. Tal aspecto poderá ser esclarecido no decorrer de alguns anos, quando as metas estabelecidas pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) estiverem mais próximas de serem alcançadas, quando professores de Libras e professores bilíngues de Língua Portuguesa forem uma realidade na maioria das escolas regulares do país. Por enquanto, contemplamos as dificuldades decorrentes da inserção de profissionais que adentram o campo do atendimento educacional especializado sem conhecimento suficiente do que representa esse serviço no contexto escolar.

Nesse momento, pode-se compreender que os diferentes papéis assumidos pelos

diversos profissionais envolvidos na educação de surdos se mantêm indefinidos, sobretudo pelo fato de que todas as atividades circunscritas ao ambiente escolar submetem-se ao objetivo maior daquele espaço – ou seja, a educação.

Por essa razão, acreditamos que a compreensão que os sujeitos envolvidos nessa realidade buscam sobre o conceito representado pelo termo “professor interlocutor” também segue os mesmos pressupostos do nosso movimento de pesquisa: a análise da função desse profissional sob a perspectiva da função social do professor. Apresentaremos nossas reflexões sobre esse aspecto, a seguir.

#### **5.4.2 Ser professor: um conceito, várias terminologias**

Conforme apontou Vigotski (1934; 2008), o significado de uma palavra tem suas raízes no contexto social, e é posteriormente internalizado pelos indivíduos de um grupo social, em um movimento constante. Em sua trajetória histórica, a estrutura do significado se modifica, à medida que o pensamento se eleva a níveis mais abstratos, tornando esse significado mais amplo ou mais limitado.

Na presente análise, diante do objetivo de identificar as perspectivas para a atuação do professor interlocutor, verificamos que tais direcionamentos perpassam pela conceituação do que representa, portanto, esse profissional. Nessa direção, percebemos que, tanto em nosso movimento de pesquisa quanto na própria realidade concreta, a necessidade de explicação do contexto em que se insere o professor interlocutor se traduz na própria necessidade de obter sentido para a atividade pedagógica realizada com o estudante surdo.

Tal movimento de explicação se mostra em dois momentos, nos quais se tenta delinear o conceito de professor interlocutor, comparando-o aos conceitos já existentes – professor e intérprete de Libras. Entretanto, na constatação de que também o intérprete de Libras permanece sendo um profissional com função ainda indefinida no contexto educacional, a função docente se apresenta de forma mais perceptiva:

*M: O professor interlocutor tem uma formação prévia, que é Pedagogia ou licenciatura, que é nível superior. O professor interlocutor antes de ser interlocutor aspas intérprete (faz um gesto manual representando as aspas), ele é uma pessoa formada no ensino superior... então isso faz total diferença. Também faz diferença quando a gente vai pra escola trabalhar com*

*isso, a gente deixa de ser só intérprete e pensa assim, aqui a minha função é só passar o conteúdo... e fecha o olho pra pessoa que está recebendo, ou para as questões de aprendizagem... ou a gente assume o lado do professor e... que aquele intérprete... só interpretar não resolve, a gente sabe disso... (DVD 3)*

A função docente vai se explicitando, assim, tanto em decorrência da necessidade educacional dos estudantes, porque “só interpretar não resolve”, como pela formação acadêmica dos profissionais que assumem a função de professores interlocutores. Sendo formados em Pedagogia ou em outro curso de licenciatura, esse é um aspecto que parece ter grande influência na concepção de sua função.

Para Asbahr (2005b), a significação social da função docente se traduz no preparo das condições propícias para a atividade de estudo dos estudantes. Tal compreensão abrange, portanto, a organização dos conteúdos que serão transmitidos e as estratégias de transmissão dos mesmos.

Nesse direcionamento, um dos pontos polêmicos da educação de surdos acompanhados por professores interlocutores caracteriza-se pela necessidade de adequação curricular. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os professores deveriam obter formação específica para adaptarem o currículo às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Entretanto, conforme ressaltamos no Capítulo 3, “Educação escolar e deficiência”, a adequação do currículo também envolve questões polêmicas da educação especial; muitos profissionais apresentam uma visão distorcida do que seja adequar o currículo, pressupondo que tal ação se resuma na eliminação de objetivos e de conteúdos.

Em tal panorama, a inserção do professor interlocutor na sala de aula regular apresenta um risco diante de sua formação acadêmica (formação docente) e de suas atribuições. Ao constatar uma grande disparidade entre o estudante surdo e o restante da turma, esse profissional poderá encarregar-se de realizar sozinho as adequações que julgar necessárias, ou mesmo propor um conteúdo alternativo para esse aluno. Essa questão é trazida por um dos membros do CAPE, durante o curso de formação apresentado nos vídeos:

*M: Às vezes o surdo pode questionar o professor interlocutor por ele estar quieto enquanto o professor está falando... muitas vezes os alunos acusam os professores interlocutores de estarem resumindo o conteúdo, muitas vezes não é isso que a gente está fazendo... vocês vão ver hoje na formação que a gente reorganiza o conteúdo no olhar dele... (DVD 1)*

*M: Nós somos professores interlocutores, aí é que está a nossa diferença, o nosso papel é ser professor também, só que a gente tem que receber toda essa informação antes, é diferente de só receber um material e se organizar. A gente recebe o material, se organiza pra passar de uma maneira pedagógica pra esse aluno, supondo que você vá fazer uma organização de entendimento para o surdo... aquele que eu tenho na minha frente, que às vezes não sabe ler, tem uma história que ainda está aprendendo Libras, ou que já sabe... então todas essas questões me diferenciam de um intérprete (...), é como se eu tivesse dois momentos, eu tenho o momento em que sou professor, que eu visto a casaca de professor até o fim, nas questões de colocar para os outros o que é esse aluno que eu tenho, qual é a história dele, qual a metodologia que ajuda... e isso eu faço dentro de um momento pedagógico... e um outro momento em que visto uma outra, que é de intérprete, que eu organizo meu pensamento para uma pessoa em específico, que tem uma história... então essa é a nossa diferença... (DVD 3)*

Da forma como é mencionada, a “reorganização do conteúdo” não deixa claro se esta refere-se a uma estratégia de transposição da Língua Portuguesa para a Libras, como em uma tradução consecutiva, ou se tal afirmação implica em orientação para que os professores interlocutores realizem uma síntese da fala do professor regente, uma explicação simplificada da aula.

Se ao intérprete de Libras também se poderia aceitar, portanto, uma intervenção educacional que ocorreria em um momento específico fora da sala de aula, além de uma reorganização linguística para adequar o conteúdo ao nível de conhecimento de Libras do surdo, intérprete de Libras e professor interlocutor se diferem aqui unicamente pela expressão “vestir a casaca de professor até o fim”. Ou seja, há autonomia na atuação desse profissional, que passa a assumir totalmente a responsabilidade pela educação do surdo, como salientou Quadros (2005, p. 12): “[...] o que passa a acontecer é uma ‘falsa’ sala mista, pois na verdade tem-se um segundo professor chamado de ‘professor-intérprete’ que dá a sua aula quase que independente do professor”.

Por outro lado, é preciso considerar ainda que se aos intérpretes de Libras têm sido confiadas funções docentes, uma das razões para tanto concentra-se no fato de que há professores em falta no contexto da educação de surdos – o professor de Libras e o professor de Língua Portuguesa como segunda língua, apresentados pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Esse foi um aspecto levantado por uma das palestrantes convidadas para o encontro de formação filmado:

*P: O Decreto prevê essas três figuras, o professor bilíngue, o intérprete de língua de sinais e o instrutor surdo.... aqui vocês são o intérprete de língua de sinais – professor interlocutor, cuja responsabilidade é dar acessibilidade aos conteúdos em Português e língua de sinais e vice-versa, então essa figura está contemplada. O que faria a figura do instrutor surdo? É preferencialmente uma pessoa surda que vai, no espaço escolar, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da língua de sinais... o que eu faço com esse menino de 14 anos que não sabe Libras? Eu não posso parar para ensinar língua de sinais pra ele porque o conteúdo está andando (...), esse instrutor surdo também deve ensinar língua de sinais para os demais professores da escola, vocês devem ter uma experiência que, se o professor tiver um pouco de conhecimento de Libras, facilita o trabalho dele com o aluno surdo e facilita o conhecimento dele sobre a sua função... se ele tem esse conhecimento, ele não vai achar que o surdo é um problema do professor interlocutor, ele vai achar que também é um problema dele... num projeto bilíngue, a ideia é que esse menino possa ir até a secretaria pedir um grampeador emprestado e possa fazer isso em Libras e ser atendido, a ideia é que a escola seja um espaço de circulação de duas línguas, seja um espaço bilíngue, senão a única figura bilíngue serão vocês... e talvez o menino. (DVD 5)*

Diante do fato de que as séries iniciais foram paulatinamente sendo abrigadas pelas redes municipais, sobretudo no interior do Estado de São Paulo, tem-se a atuação do professor interlocutor de forma mais incisiva nas séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, do quinto ao nono ano.

Ao considerar que as redes municipais apresentam políticas públicas locais que podem ou não ser consonantes com a proposta de educação bilíngue trazida pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), cabe ressaltar que muitos dos estudantes surdos que chegam à rede estadual nas séries finais podem não ser fluentes na Libras, ou sequer conhecerem a língua de sinais. Nessas circunstâncias, a adequação do currículo facilmente se converte em elaboração de um currículo alternativo, preparado somente para esse estudante.

A todo momento a educação de surdos em perspectiva bilíngue se defronta com a política de educação inclusiva adotada por muitas redes estaduais e municipais. Omote (2004, p. 5), ao se referir à proposta de inclusão, retrata essa questão, afirmando que “em algumas situações, a experiência escolar é referida como inclusiva em função da presença de algum aluno deficiente em classe comum, ainda que este realize solitariamente alguma atividade diferenciada do resto da classe”.

Cabe, portanto, rever esses falsos conceitos, sobretudo diante das novas perspectivas

para a educação bilíngue de surdos, advindas com o recém-aprovado Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014b). Nesse documento, a educação bilíngue aparece como oferta educacional garantida aos alunos com surdez, em escolas bilíngues ou escolas inclusivas, pontuando a necessidade de profissionais adequadamente preparados para esse trabalho, conforme ressalta a estratégia 4.13 da Meta 4:

[...] apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

Nessas condições, o papel de um profissional que não se apresenta contemplado em nenhuma das políticas públicas nacionais torna-se limitado ao contexto da rede estadual de São Paulo, cabendo aos próprios sujeitos envolvidos nessa realidade compreender de que forma as ações se articulam (ou não) com as diretrizes nacionais para a educação de surdos. Em tal perspectiva, entendendo-se que existe uma contradição entre as duas esferas – nacional e estadual, as explicações para os fenômenos vão surgindo a partir das aproximações.

Assim, na fala de uma das palestrantes convidadas pelo CAPE para o encontro de formação filmado, é possível perceber uma tentativa de direcionar as reflexões locais para o panorama da educação de surdos em contexto mais amplo:

*P: ...quando a gente olha pro projeto que está previsto lá no Decreto 5622, está escrito assim: que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I para o menino surdo devem ser ministrados em Libras, devem ser criadas Salas/Língua de instrução – Libras... e nesses níveis então não tem papel intérprete ou professor interlocutor. Por quê? Porque o menino é muito pequeno, ainda está fazendo aquisição de língua de sinais, então nesse nível de ensino seria desejável se ele tivesse os conhecimentos diretamente na língua dele (...). Então na Sala/Língua de instrução - Libras que eu coloco com professor bilíngue, que sabe Libras e sabe Português, ele tem que ensinar Português como segunda língua, ele tem que pensar uma metodologia de ensino de Português que não é a metodologia que está no ensino regular (...) porque historicamente a gente assiste que o jeito que a gente ensina Português pro surdo não funciona... (DVD 5)*

Esclarece-se que as necessidades da realidade concreta estão contempladas nos documentos norteadores da educação de surdos em âmbito nacional, pela importância com a

qual se ressalta a função do professor de Libras e do professor bilíngue. Em que medida um intérprete de Libras poderia atuar nesse contexto? “Não há papel intérprete” nessas condições; apenas papel de ensino – ou seja, função docente.

Para o cargo de professor de Libras, o qual preferencialmente deve ser uma pessoa surda, o que se espera desse profissional? Além do desenvolvimento linguístico de estudantes surdos, também seria de grande valia que tal profissional se ocupasse do ensino da Libras para a comunidade ouvinte da escola, como relatam as autoras Lacerda e Lodi (2009) na experiência de inclusão escolar bilíngue em escola da rede municipal de Piracicaba-SP.

Tais ações requerem preparo e formação acadêmica, além de domínio da língua de sinais e dos processos didático-metodológicos para o ensino da Libras – características esperadas do professor ou instrutor de Libras, sobretudo quando este for um profissional surdo. A mesma função não caberia, assim, ao professor interlocutor, que pode não ser fluente nessa língua, haja vista a exigência de um mínimo de 120 horas em curso de Libras para assumir esse cargo (SÃO PAULO, 2009a).

Todavia, essa também é uma das perspectivas de atuação do professor interlocutor, conforme se percebe na fala de um dos membros do CAPE. Referindo-se ao intérprete de Libras e à sua incumbência indireta na difusão da língua de sinais para a comunidade escolar, afirma:

*M: Se ele tem como responsabilidade transmitir aos outros, é aquilo que vocês estavam falando, proporcionar cursos, trazer pai, trazer mãe... pra todo mundo aprender, os colegas... não teve aula, o professor faltou, eu quero ensinar Libras pra todo mundo, posso? Como é que vai fazer? Essas questões todas estão postas aí e eu preciso encontrar caminhos dentro da legislação... (DVD 1)*

Em nosso movimento de análise, nos questionamos aqui que caminhos são esses? As contradições visíveis que se mostram entre as políticas públicas nacionais e estaduais permitirão encontrar alternativas para que a educação de surdos se firme em uma perspectiva bilíngue, sem contrapor-se ao modelo educacional inclusivo?

Ao identificar as tentativas de compreensão da realidade pelos próprios sujeitos, entendemos que alguns questionamentos sobre o professor interlocutor já se esclarecem nesse movimento. Contudo, diante das contradições que permeiam as diversas ações que se dão no contexto escolar, muitas dessas questões não são percebidas pelos sujeitos, pois ao assumir a função docente, o profissional se exclui da função de intérprete, e vice-versa.

Assim, diante dos eixos de análise decorrentes de nossas primeiras abstrações, retornamos à realidade apresentada nos vídeos, no movimento de reconstrução da realidade concreta que expomos a seguir.

### **5.5 Voltando ao início: a realidade concreta apresentada nos vídeos**

Diante da trajetória analítica percorrida até aqui, tem-se a necessidade de retomar alguns aspectos sobre os pressupostos metodológicos adotados no presente estudo.

Conforme apresentamos no Capítulo 3, “Educação escolar e deficiência”, compreendendo a educação escolar enquanto atividade humana mediadora da relação sujeito singular-ser humano genérico, faz-se necessário entender de que forma o sujeito que tem a surdez como particularidade na mediação com o gênero humano se apresenta no contexto da educação escolar. Em nossa análise, realizada no referido capítulo, concluímos que essa via de acesso se dá através da educação especial, que se manifesta de diferentes formas nos variados contextos educacionais – federal, estadual ou municipal.

No contexto da realidade concreta aqui analisada, ou seja, a rede estadual de ensino de São Paulo, os serviços de educação especial se configuram como apoio pedagógico ao ensino regular, em uma perspectiva educacional inclusiva. Esse serviço, denominado SAPE, integra diversos profissionais, entre eles o professor interlocutor.

Ao retomar as perspectivas de análise na proposta metodológica aqui utilizada, entendemos que o movimento de explicação da realidade concreta perpassa pela abstração dessa realidade, o que fizemos através da elaboração dos eixos analíticos: Eixo 1) Necessidades educacionais na realidade imediata; e Eixo 2) Tentativas de compreensão/explicação da realidade concreta pelos sujeitos. Entendemos que, nesses dois eixos, a relação contraditória entre as políticas de educação de surdos no âmbito federal e no âmbito estadual de São Paulo se mantinha constante, de modo que seria impossível analisá-los dissociados de tal relação.

Dessas primeiras abstrações, de pronto identificamos que as necessidades da realidade imediata são o ponto de partida e de chegada das ações que se darão no espaço em que o professor interlocutor irá atuar. Como a realidade da educação de surdos envolve diversos aspectos que situam esse alunado em uma delicada situação de déficit linguístico e, conseqüentemente, acadêmico, esses aspectos definem *o que ensinar* para cada situação

específica; em cada caso, a atuação do professor interlocutor será distinta, pois o ponto de partida de seu trabalho é o ponto do desenvolvimento linguístico-acadêmico do estudante surdo por ele acompanhado.

Qual a finalidade de suas ações junto ao estudante surdo? Os vídeos sugerem que estas também se destinam ao atendimento de necessidades concretas do contexto mais amplo, ou seja, a inserção do surdo no mercado de trabalho. Assim, seu desenvolvimento linguístico em Libras passa a ser compreendido enquanto etapa inicial, necessária para o ensino da Língua Portuguesa, e não como uma necessidade humana, que possibilitará a constituição de sua subjetividade.

Por outro lado, também a aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita não se compreende como instrumento de acesso desse estudante surdo ao mundo letrado, ao conhecimento produzido pela humanidade, registrado na forma escrita. Ao contrário, o domínio da leitura e da escrita é visto como instrumento de acesso ao emprego, ao mercado de trabalho.

*Se o que ensinar já está definido pelo imediatismo da realidade, a quem compete ensinar é o que se buscou verificar com a análise do Eixo 2, quando se identifica, no movimento investigado, uma tentativa de explicação da realidade concreta pelos sujeitos envolvidos nesse contexto. Aqui, serviram como abstrações auxiliares as aproximações observadas entre o conceito de professor e de intérprete de Libras para a definição do que representaria o professor interlocutor.*

Apreendemos das falas analisadas que existe uma tendência em descrever o professor interlocutor como sendo um intérprete de Libras, embora essa aproximação não exista na Resolução n. 38 (SÃO PAULO, 2009a), a qual dispõe sobre a admissão desses profissionais, nem na Resolução n. 98 (SÃO PAULO, 2009c), que apresenta tal profissional como membro do SAPE e define brevemente seu campo de atuação.

Contudo, essa aproximação ao intérprete de Libras não se sustenta nas atribuições que paulatinamente vão sendo direcionadas aos professores interlocutores nas falas observadas nos vídeos aqui analisados: há perspectivas de que tal profissional se responsabilize por ensinar Libras para os surdos e, se possível, para os ouvintes também; há perspectiva de que o ensino da Língua Portuguesa seja direcionado ao professor especializado da sala de recursos, todavia ressalta-se que a formação em Pedagogia dos professores interlocutores lhes confere respaldo para pensarem em estratégias de ensino de Português para o surdo. Como afirmar que esse profissional não tenha, portanto, função docente?

Essas funções, indiretamente atribuídas aos professores interlocutores, ilustram nossas

conclusões iniciais sobre a atuação desse profissional no contexto da rede estadual de São Paulo: muitas dúvidas que tentaram ser explicadas no movimento de abstração dos sujeitos envolvidos para compreensão da realidade concreta apontam para a função docente como a maior das perspectivas da rede estadual para a atuação do professor interlocutor.

Por que essa constatação não se apresenta de forma clara para aqueles que estão imersos nessa realidade? Porque a realidade concreta se apresenta de forma caótica, podendo ser compreendida e representada no pensamento somente a partir das abstrações, através do pensamento teórico, como pontua Asbahr (2011, p. 75):

[...] o ponto de partida na análise de um fenômeno é a atividade sensorial, o imediatamente dado, mas, sendo este representado caoticamente, é uma abstração. A tarefa do pensamento teórico é elaborar os dados da contemplação por meio de conceitos, de abstrações iniciais, que revelam as conexões simples e essenciais do objeto em questão.

Em nosso movimento de pesquisa, entendemos que a retomada desses aspectos na releitura de como os vídeos apresentam as perspectivas de atuação do professor interlocutor é importante para compreender de que forma tais perspectivas se apresentam no contexto da rede estadual de São Paulo. Porém, o que entendemos nesse momento como sendo a realidade concreta foi simplesmente uma representação ampla dessa realidade, que pela forma como foi apresentada – em vídeos editados pelo CAPE – deixam lacunas a serem preenchidas para uma compreensão aprofundada do fenômeno. Essas primeiras abstrações apresentadas serão posteriormente retomadas, a fim de contribuir para a compreensão da atuação do professor interlocutor no contexto de um município do interior paulista, aspecto investigado no capítulo seguinte: “Significados e sentidos atribuídos ao professor interlocutor”.

## **CAPÍTULO 6: SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO PROFESSOR INTERLOCUTOR**

No presente capítulo apresentamos a segunda etapa do processo metodológico deste estudo, que consiste na análise do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade profissional do professor interlocutor, em atuação na realidade concreta de um município do interior do Estado de São Paulo.

Para chegar a esse objetivo, faz-se necessário questionar primeiramente: qual é a atividade realizada pelo professor interlocutor, à qual esse profissional atribui sentido pessoal? Em outras palavras, qual o significado social dessa atividade? Há correspondência entre o sentido pessoal atribuído à atividade e o significado social que esta apresenta?

A busca por essas respostas inicia-se pelas significações atribuídas ao termo “professor interlocutor”, identificadas no Estudo 1. Estas foram o ponto de partida para compreender como se dá a atribuição de sentido pessoal à atividade dos professores interlocutores sujeitos do presente estudo.

Constatamos que tais significações se desvelam em constante contradição, na relação entre as políticas públicas federais e as políticas públicas estaduais de São Paulo: nas primeiras, a figura do intérprete de Libras aparece como uma obrigatoriedade; porém, nas políticas estaduais, essa figura simplesmente não aparece.

Tal contradição induz os sujeitos inseridos na rede estadual de ensino a compreender que o professor interlocutor seria o profissional mais apto a desempenhar a função de intérprete; entretanto, há outros profissionais exigidos pelas políticas federais, o professor de Libras e professor bilíngue, cujas funções também são atribuídas ao professor interlocutor.

Essas atribuições indiretas vão, paulatinamente, conferindo ao professor interlocutor um *status* docente que define sua função de forma implícita. Dessa forma, é possível perceber que o significado social do termo “professor” se mantém nas diversas manifestações em que se apresenta, ainda que de forma contraditória e, muitas vezes, imperceptível aos sujeitos imersos na realidade concreta.

Nessa perspectiva, compreender a atribuição de sentido pessoal à atividade do professor interlocutor também implica verificar se há correspondência entre o sentido pessoal que os profissionais atribuem à sua atividade e o seu significado social expresso pela função de professor, a qual espera-se que o professor interlocutor desempenhe.

Sobre o desempenho de tal função, Bernardes (2009, p. 237) pontua que a atividade pedagógica é “aquela que sintetiza as ações de ensino e de aprendizagem como unidade”, podendo ser compreendida como práxis, na medida em que encerra uma atividade teórico-prática executada pelo educador. Essa concepção orienta-se pela finalidade do trabalho educativo, definida por Saviani (1991; 2013) pela atuação consciente do educador, que se orienta para a constituição do gênero humano através da educação escolar.

Ao assumir, portanto, que a atividade pedagógica se apresenta aqui como expressão da função do professor interlocutor, resta-nos averiguar se o sentido pessoal atribuído à essa atividade pelos profissionais atuantes no cargo encontra correspondência nas significações sociais que lhe são postas.

A esse ponto, defende-se a tese de que, para que a educação de surdos possa caracterizar-se enquanto atividade mediadora entre o sujeito surdo e a genericidade humana, a atividade pedagógica deve configurar-se enquanto unidade dialética entre atividade de ensino e atividade de estudo; tal objetivo implica que os sujeitos envolvidos nesse processo estejam conscientes de tal finalidade, para que suas ações se orientem para esse fim.

Asbahr (2010, p. 17) refere-se ao sentido pessoal como sendo a relação “que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas”. Sob tal direcionamento, ao compreender como os próprios professores interlocutores percebem sua atuação no contexto da realidade concreta, buscaremos entender o contexto educacional em que se insere a figura desse profissional e as perspectivas de mudança dessa realidade.

Assim, inicialmente apresentaremos a caracterização dos participantes, a partir de elementos descritivos que nos ajudarão a compreender a realidade aqui analisada. Parte desses elementos foram coletados através da aplicação de entrevista com os participantes, e a outra parte resulta da aplicação de teste para verificação da fluência em Libras desses profissionais, que consistiu da prova da primeira fase do Exame Prolibras aplicado no ano de 2009, conforme mencionamos na Introdução da presente tese. A partir desses dois instrumentos, apresentamos a seguir a caracterização dos professores interlocutores atuantes no município analisado.

## **6.1 A realidade concreta: sujeitos em movimento no percurso de pesquisa**

Diante da condição de contrato temporário dos professores interlocutores, no ano de 2012 contamos com a participação de 21 dos 23 profissionais que atuavam nesse cargo no município em questão e nos concederam entrevistas durante aquele ano letivo. Foram convidados a participar do estudo somente aqueles que acompanhavam alunos surdos sem outra deficiência.

A avaliação do domínio de Libras desses profissionais foi atrasada pela troca do dirigente da Diretoria de Ensino local, o que nos levou a solicitar novamente a autorização para realização do estudo com os profissionais. Dessa forma, apenas no primeiro semestre de 2014 pudemos aplicar a primeira fase do Exame Prolibras nos professores interlocutores atuantes naquele ano. Para a aplicação desse exame, contamos com a colaboração da equipe de Educação Especial daquela diretoria, que reuniu todos os professores interlocutores atuantes naquele ano letivo para aplicação do teste. Dessa avaliação, participaram 23 dos 25 profissionais atuantes no município, porém apenas doze deles nos tinham concedido entrevistas no ano de 2012.

No que tange aos objetivos do presente estudo, acreditamos que a impossibilidade de avaliação linguística dos mesmos profissionais por nós entrevistados em 2012 não interfere na compreensão dos sentidos atribuídos à função de professor interlocutor pelos profissionais atuantes nessa realidade concreta. Ainda assim, optamos por caracterizar os participantes da seguinte forma: inicialmente, apresentamos os resultados da aplicação do Exame Prolibras 2009 com os 23 professores interlocutores atuantes no ano de 2014. Posteriormente, apresentaremos a caracterização dos 21 participantes que nos concederam entrevistas no ano de 2012, dos quais apreendemos os sentidos atribuídos à função de professor interlocutor.

Ressaltamos que todos os participantes do presente estudo foram esclarecidos sobre os objetivos de nossa pesquisa, manifestando concordância em participar da mesma, expressa por assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C). Todavia, a participação dos profissionais foi consentida mediante a condição de que a identificação do participante no exame não fosse obrigatória. Assim, obtivemos a quantidade numérica de profissionais considerados aptos ou inaptos na primeira fase do Exame Prolibras, mas não pudemos identificar quais desses participantes nos concederam entrevistas no ano de 2012.

O gráfico a seguir representa o desempenho dos 23 professores interlocutores atuantes em 2014, submetidos à avaliação linguística da primeira fase do Exame Prolibras 2009:

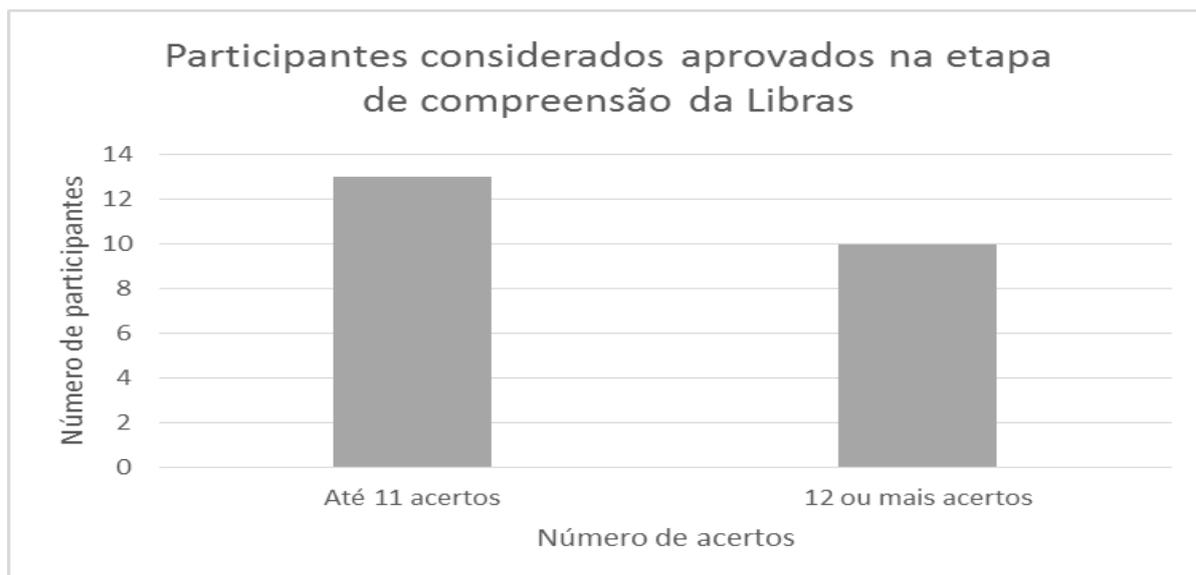


Gráfico 1: Desempenho dos professores interlocutores no exame de avaliação de compreensão da Libras

O nível de domínio da Libras apresentou-se de forma variada entre os profissionais atuantes em 2014. Alguns poucos demonstraram bom desempenho, porém a maioria não seria classificada para a segunda fase do exame.

Dos 23 professores interlocutores avaliados nessa ocasião, apenas dez seriam considerados aptos para a segunda fase do Exame ProLibras 2009, ao acertarem pelo menos 12 questões. Isso não significa que tais profissionais possam ser considerados fluentes na Libras, pois, conforme mencionamos anteriormente, a primeira fase desse exame avalia somente o nível de compreensão da língua.

Tal condição agrava o fato de que treze participantes estariam reprovados já na primeira fase do exame, pois isso significa que tais profissionais não estão suficientemente preparados sequer para compreenderem informações em Libras, e menos ainda para transmitir informações nessa língua. Sete dentre os 23 participantes acertaram menos da metade das questões do teste, o que indica que muitos profissionais estão se candidatando ao cargo de professor interlocutor sem condições mínimas de se comunicarem com os estudantes surdos.

Entretanto, esses resultados se mostram coerentes com os requisitos apresentados pela Resolução n. 38 (SÃO PAULO, 2009a) para a contratação de professores interlocutores), o qual não exige mais que um certificado de frequência em curso de Libras com duração mínima de 120 horas. Em contrapartida, em relação às políticas públicas federais, o fato de que ao menos dez profissionais seriam considerados aptos para a segunda fase do exame também poderia indicar um movimento desses professores interlocutores pela busca de

formação e aprimoramento linguístico. Tal premissa também se observa na caracterização dos professores interlocutores que participaram do estudo no ano letivo de 2012, conforme apresentaremos a seguir.

### **6.1.1 Professores interlocutores atuantes em 2012: descrição empírica dos sujeitos**

Os 21 professores interlocutores que atuavam no ano letivo de 2012 na rede estadual de ensino estavam alocados em dez escolas do município escolhido para análise no presente estudo. Esses profissionais apresentavam idades entre 24 e 52 anos, sendo dezoito do sexo feminino e três do sexo masculino. O tempo de atuação no cargo variou consideravelmente entre os participantes, de uma semana a dois anos.

Através de realização de entrevista semiestruturada, identificamos diversos aspectos da caracterização desses profissionais, os quais consideramos relevantes diante do que se exige aos candidatos ao cargo de professor interlocutor nos documentos da rede estadual de ensino de São Paulo. Assim, apresentaremos algumas dessas informações aqui, acompanhadas de trechos das entrevistas, quando necessário.

Sobre a formação acadêmica, identificamos que treze participantes apresentavam formação em Pedagogia, sendo que dois destes também tinham formação em outras áreas. Quatro eram formados somente em Letras, três eram formados apenas em Educação Física e uma participante tinha formação somente em Publicidade e Propaganda.

Percebemos coereência entre a formação acadêmica desses profissionais e as exigências da Resolução n. 98 (SÃO PAULO, 2009c), a qual oferece prioridade de contratação aos candidatos ao cargo de professor interlocutor que apresentem formação em Pedagogia. Na ordem de prioridade desse documento, os portadores de diploma de licenciatura plena aparecem em segundo lugar, seguidos dos portadores de diploma de nível médio com habilitação em Magistério.

Entretanto, a formação em Publicidade e Propaganda apresentada por uma das profissionais entrevistadas causa estranhamento frente a esse contexto. Ao ser indagada sobre como ingressou no cargo, a participante Sonia<sup>17</sup> nos informa:

---

<sup>17</sup> Adotamos nomes fictícios para todos os participantes deste estudo.

Sonia: *Então, na verdade eu me interessei pela Libras pelo fato de poder ajudar o surdo, eu nunca tive qualquer intenção de ir pra área da interlocução... mas aí, vendo a necessidade do Estado, que estavam pegando professores com 40 horas, eu falei: “Meu Deus, eu estou mais preparada do que eles!” Eu estou aqui pra ajudar, então eu nunca pensei em fazer alguma coisa a mais... agora que eu entrei que eu estou correndo atrás de uma licenciatura, de uma especialização, uma coisa mais voltada pra área, mas nunca tive essa intenção.*

A fala dessa participante indica que, diante da grande demanda de estudantes surdos inseridos na rede, há profissionais que foram contratados sem apresentar os requisitos mínimos exigidos pela Resolução n. 98 (SÃO PAULO, 2009c), que exige a formação acadêmica em nível de licenciatura, e pela Resolução n. 38 (SÃO PAULO, 2009a), que exige comprovação mínima de 120 horas em curso de Libras.

Diante desse fato, nos cabe questionar aqui: é possível considerar que profissionais atuem de fato como “professores interlocutores” quando estes não apresentam formação acadêmica de professores?

Sobre o domínio de Libras que a participante acreditava ter, vale ressaltar que sua suposição baseava-se no fato de que apresentava dois certificados de curso de Libras, com carga horária de 180 horas cada um. Assim, a contratação dessa professora interlocutora visivelmente se baseou na expectativa de que a carga horária dos cursos por ela frequentados tenham trazido a essa profissional o domínio linguístico adequado para o exercício da função.

Apesar desse fato, constatamos que a maioria dos profissionais entrevistados buscava formação complementar, mesmo após adentrarem no cargo. Dos 21 participantes, 14 cursavam pós-graduação em Libras, em instituição particular do município. No entanto, para ingressar no cargo, 17 desses profissionais apresentaram certificado de curso de Libras com a carga horária mínima exigida pela Resolução n. 38 (SÃO PAULO, 2009a); dois profissionais ingressaram mesmo sem comprovar as 120 horas em curso de Libras; e dois profissionais ingressaram ao apresentar o certificado de proficiência em Libras emitido pelo MEC. Ao serem questionados sobre o domínio da Libras, 13 dos 21 profissionais consideravam ter pouco domínio da língua de sinais.

Apenas quatro dos 21 participantes relataram experiência profissional anterior como intérprete de Libras, atuando em áreas distintas do âmbito escolar. Nesse contexto, o cargo de professor interlocutor parece ter surgido como uma nova oportunidade profissional para aqueles que eventualmente não conseguissem lecionar nas próprias áreas, representando uma alternativa para o acesso ao mercado de trabalho.

Para compreender melhor o contexto em que atuavam os participantes do presente estudo, julgamos necessário apresentar também algumas informações sobre os estudantes acompanhados pelos professores interlocutores aqui entrevistados.

Sobre tais informações, cabe ressaltar que três dos 21 participantes atuavam em escolas estaduais que ainda apresentavam o primeiro ciclo, ou seja, as séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, devido ao processo de municipalização dessa etapa escolar, a situação dessas três escolas caracterizava-se como temporária, pois havia a previsão de que se transformassem em escolas de 6º a 9º ano.

Ressaltamos também que a mudança na nomenclatura do ensino fundamental ainda estava em processo na rede estadual do município aqui investigado. Assim, as escolas permaneciam adotando a classificação por *série*, em transição para *ano*; por essa razão, adotamos a forma *série/ano* para descrever a turma em que o professor interlocutor estava inserido, juntamente com o(s) estudante(s) que acompanhava. Essas informações podem ser visualizadas no quadro a seguir:

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>IDADE DO(A) ESTUDANTE QUE ACOMPANHA</b>	<b>SÉRIE EM QUE O(A) ESTUDANTE ESTÁ INSERIDO(A)</b>
Alice	12 anos	5ª série/6º ano
Rosi	22 anos	2º ano do Ensino Médio
Solange	16 anos	1º ano do Ensino Médio
Cláudia	Dois estudantes, de 16 e 20 anos	2º ano do Ensino Médio
Débora	Três estudantes, de 12, 14 e 14 anos	5ª série/6º ano
Rodrigo	Dois estudantes, de 15 e 17 anos	1º ano do Ensino Médio
Paula	8 anos	2ª série/3º ano
Sara	Dois estudantes, de 18 e 22 anos	1º ano do Ensino Médio
Camila	Dois estudantes, de 15 e 17 anos	6ª série/7º ano
Sabrina	13 anos	7ª série/8º ano

Letícia	8 anos	2ª série/3º ano
Otávio	18 anos	7ª série/8º ano
Rafaela	16 anos	5ª série/6º ano
Roberta	10 anos	5ª série/6º ano
Sonia	18 anos	8ª série/9º ano
Milton	11 anos	4ª série/5º ano
Regina	Dois estudantes, de 11 e 14 anos	5ª série/6º ano
Denise	15 anos	8ª série/9º ano
Fátima	14 anos	6ª série/7º ano
Sueli	11 anos	4ª série/5º ano
Ivone	16 anos	8ª série/9º ano

Quadro 1: Caracterização dos participantes e dos estudantes surdos acompanhados

Diante da complexa situação que constitui a contratação de professores em caráter temporário, da qual tratamos no Capítulo 4, “Professor e professor interlocutor”, é fato conhecido entre os professores da rede estadual de ensino de São Paulo que a quantidade de candidatos à contratação muitas vezes supera a demanda regional de aulas vagas que sobram após a escolha dos professores estáveis. A baixa carga horária do curso de Libras exigido pela Resolução n. 38 (SÃO PAULO, 2009a) também pode ser considerada como um atrativo para muitos profissionais.

Frente às características apresentadas, também é possível compreender o surgimento dessa nova terminologia, “professor interlocutor”, na perspectiva do reaproveitamento de professores já circunscritos ao contexto da rede estadual de ensino, tal como aponta Albres (2011).

Entretanto, há um processo que deve ser compreendido nessa realocação de professores no novo cargo. No contexto caótico em que se apresenta a realidade concreta, no qual a função desse novo profissional não é descrita de forma explícita, cabe entender como se dá essa atuação, a partir de quais elementos e com quais finalidades essa atividade ocorre. Com esse objetivo, partimos para a descrição dos procedimentos analíticos que conduziram nossa investigação, apresentados no item a seguir.

## 6.2 Procedimentos analíticos

Iniciamos nossa análise da realidade concreta com a descrição dos participantes para auxiliar a explicação do fenômeno que consiste na atuação do professor interlocutor. Tendo realizado 21 entrevistas individuais com cada um dos participantes, após realizar a transcrição desse material, prosseguimos com a leitura de cada transcrição, a fim de visualizar categorias descritivas recorrentes nas informações fornecidas. Essa primeira categorização já estava presente na estrutura do roteiro de entrevista, previamente elaborada em três seções temáticas, já mencionadas aqui: 1) Descrição do participante; 2) Características da realidade concreta; e 3) Atividades desenvolvidas.

Assim, tal como procedemos no Estudo 1, do qual tratamos no capítulo anterior, a segunda etapa da análise concentrou-se na superação da descrição empírica, buscando chegar à essência do fenômeno através do pensamento teórico. Buscamos problematizar as falas aqui analisadas, a partir de elementos que permitissem apreender e compreender o movimento da atividade profissional e o sentido a ela atribuído pelos profissionais.

Leontiev (1978) compreendia a existência de uma unidade dialética entre a atividade e a consciência. Em sua análise, a estrutura da atividade se apresenta composta por motivos, ações e operações, enquanto que na consciência do indivíduo se apresentam os significados sociais e os sentidos pessoais atribuídos à atividade.

Nessa perspectiva, entendemos que o sentido que o professor interlocutor atribui à sua própria atividade só pode ser apreendido a partir da compreensão dos motivos que levam às suas ações. A partir do Estudo 1, identificamos previamente que esses motivos encontram-se diretamente relacionados às necessidades da realidade concreta, que está posta na condição de atraso linguístico do surdo ao adentrar a escola, bem como de seu atraso acadêmico, ao chegar à rede estadual de ensino somente nas séries finais do ensino fundamental.

Outra problemática que emerge da reflexão aqui apresentada consiste na verificação da correspondência entre a significação social da atividade e o sentido pessoal a ela atribuído pelo professor interlocutor. No Estudo 1, vimos que a função desse profissional é significada como sendo uma função docente. Todavia, tal significação se dá em um contexto contraditório de políticas públicas, em nível federal e em nível estadual; ao mesmo tempo em que impera a expectativa de que o professor interlocutor assuma diversas funções relacionadas ao ensino, persiste também uma intenção de que ele possa atuar como intérprete de Libras, eventualmente.

No entanto, ao refletir sobre a função do intérprete de Libras em contexto educacional, prevalece a intencionalidade de que este também assuma uma postura educativa, que compreendemos tratar-se de um comportamento fossilizado, presente em todos os profissionais que atuam no espaço escolar.

Se pensarmos na origem da escola enquanto espaço de “socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013, p. 14), chegaremos a um momento na sociedade primitiva em que as primeiras divisões do trabalho conduziram os homens a buscar ações para a reprodução dos saberes já dominados, necessários para a manutenção das diversas formas de atividade e, conseqüentemente, de toda a forma de organização social.

A escola enquanto instituição responsável pela reprodução desse conhecimento outorga aos profissionais nela inseridos a mesma responsabilidade – inclusive àqueles não diretamente envolvidos com a atividade pedagógica. Causaria estranhamento se a funcionária responsável pela limpeza de um escritório corrigisse a postura de um empregado que joga o lixo fora da lixeira; ao contrário, se a mesma funcionária assumisse tal postura em uma escola, orientando os estudantes a jogar o lixo no local correto, sua atitude seria aprovada e incentivada. Da mesma forma, inferimos que o professor interlocutor se vê impelido a assumir funções educativas, ainda que estas se mostrem conflitantes com as perspectivas da equipe escolar em relação à sua atuação.

Um terceiro elemento que se delinea a partir de nossa análise da realidade concreta refere-se ao propósito para o qual se orienta a atividade pedagógica, no contexto da educação de surdos na perspectiva inclusiva. Sabe-se que o estudante surdo que adentra a rede pública estadual nas séries finais do ensino fundamental pode não ter domínio da Libras, nem da Língua Portuguesa na modalidade escrita; por outro lado, há também um currículo previsto para cada série escolar, o qual deve ser apreendido por cada um dos estudantes inseridos nessa série, incluindo os surdos.

Essa problemática insere-se no contexto das adequações curriculares, discutidas aqui no Capítulo 3, “Educação escolar e deficiência”, e que acreditamos apresentar relação direta com a atribuição de sentido à atividade do professor interlocutor. Se há uma expectativa de que esse profissional se ocupe de ações relacionadas ao ensino, o que deve ser ensinado?

Frente a tais aspectos, a complexidade da realidade concreta nos obrigou a fazer o seguinte questionamento: que elementos seriam necessários para compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade do professor interlocutor?

Segundo Asbahr (2010, p. 117), “se quisermos analisar a atribuição de sentido pessoal a qualquer atividade, é necessário encontrar *os motivos dessa atividade* e quais são *as ações*

que correspondem a esta atividade” (grifos da autora). Nessa perspectiva, a partir de Leontiev (1978), entendemos que o sentido se estabelece na relação entre o motivo da atividade e as finalidades das ações a ela relacionadas.

Dessa forma, tendo estabelecido que a significação social da atividade do professor interlocutor se expressa pela atividade pedagógica, compreende-se que, para que essa atividade cumpra a finalidade de promover o desenvolvimento humano, as ações desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos devem estar conscientemente orientadas para esse fim; assim, as ações realizadas pelos professores interlocutores devem – ou deveriam – ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade pedagógica.

Entretanto, cabe ressaltar o que postula Leontiev (1978) acerca da relação entre o sentido pessoal e o significado social. Para esse autor,

[...] o mesmo fato psicológico de minha própria vida comporta precisamente aquela significação dada que eu domine, a medida com que eu a domine e o que ela se constitui para mim, para minha personalidade. De que depende isto? Isto depende do sentido que tenha para mim a significação dada (LEONTIEV, 1978, p. 227).

Assim sendo, entende-se que o sentido pessoal não existe em si, mas relacionado ao significado social da atividade; no caso do professor interlocutor, é necessário, portanto, compreender o que os profissionais atuantes nesse cargo acreditam ser sua função. Para tanto, há que se considerar ainda que o contexto em que essa atividade transcorre, ou seja, um modelo educacional organizado em perspectiva inclusiva, é determinante para estabelecer as relações entre os fenômenos que estão relacionados ao significado social e ao sentido pessoal dessa atividade.

Com base nesses pressupostos, buscamos elaborar categorias de análise que pudessem auxiliar na compreensão das ações relacionadas ao movimento de atividade, especificamente no que tange às ações do professor interlocutor, na organização da atividade pedagógica, analisando o sentido pessoal atribuído a essa atividade.

Assim, foram elaborados três eixos de análise. No Eixo 1 agrupamos as falas que compreendiam o contexto da atividade pedagógica, a partir das condições objetivas em que se davam as ações dos professores interlocutores. Tais ações se apresentam em resposta às necessidades identificadas na imediaticidade da realidade concreta, e nelas se revelam os *motivos* da atividade.

No Eixo 2 compreendemos as falas relacionadas ao *significado social* da atividade, que começa a aparecer após a transformação dos motivos compreensíveis (motivos estímulo)

em motivos realmente eficazes (LEONTIEV, 1978). Nesse eixo, foram compreendidas as falas que mostram como as ações descritas pelos professores interlocutores originalmente se orientam pela concepção de que devem atuar como intérpretes, e posteriormente se reorientam e se reorganizam para ações voltadas para o ensino, buscando condições que favoreçam atividades de estudo mais próximas às condições dos sujeitos surdos.

Finalmente, no Eixo 3, compreendemos as falas relacionadas ao desenvolvimento de diferentes ações educativas, nas quais identificamos a contradição expressa pela unidade de análise do presente trabalho: as ações descritas nas falas demonstram, ao mesmo tempo, correspondência entre motivo da atividade e seu desenvolvimento. Porém, no processo de atribuição de sentido pessoal à atividade, há uma desconexão, que relaciona-se diretamente ao contexto educacional em que atuam os professores interlocutores: um cenário onde já existe um professor, com a função de reger a atividade de todos os estudantes presentes em sua sala de aula, incluindo o surdo.

Frente aos eixos analíticos elencados, cabe ressaltar ainda que o *sentido pessoal* atribuído ao termo “professor interlocutor” é a categoria fundamental de análise do Estudo 2, sendo que a unidade de análise deste estudo permanece sendo a relação contraditória entre as políticas estaduais de São Paulo e as políticas federais, decorrente da lógica excludente da alienação na sociedade capitalista. Todavia, enfatizamos que o principal aspecto divergente entre essas políticas, e que influenciam os fenômenos aqui analisados, é precisamente a concepção que cada esfera – federal ou estadual – apresenta sobre o que vem a representar a *inclusão*.

Nesses termos, convém pontuar que para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o conceito de inclusão concentra-se no pressuposto de que o ensino de todos os estudantes deve ocorrer no *mesmo espaço*; em contrapartida, no âmbito federal, tanto em documentos do MEC (BRASIL, 2007b; 2010c) como no Decreto 5.626, que rege a educação de surdos no Brasil atualmente (BRASIL, 2005), a inclusão está associada à necessidade de *suportes diferenciados* para garantir a acessibilidade do surdo ao currículo escolar – os quais incluem classes e escolas bilíngues.

Assim sendo, estruturamos todas as etapas de nosso procedimento analítico na figura a seguir:

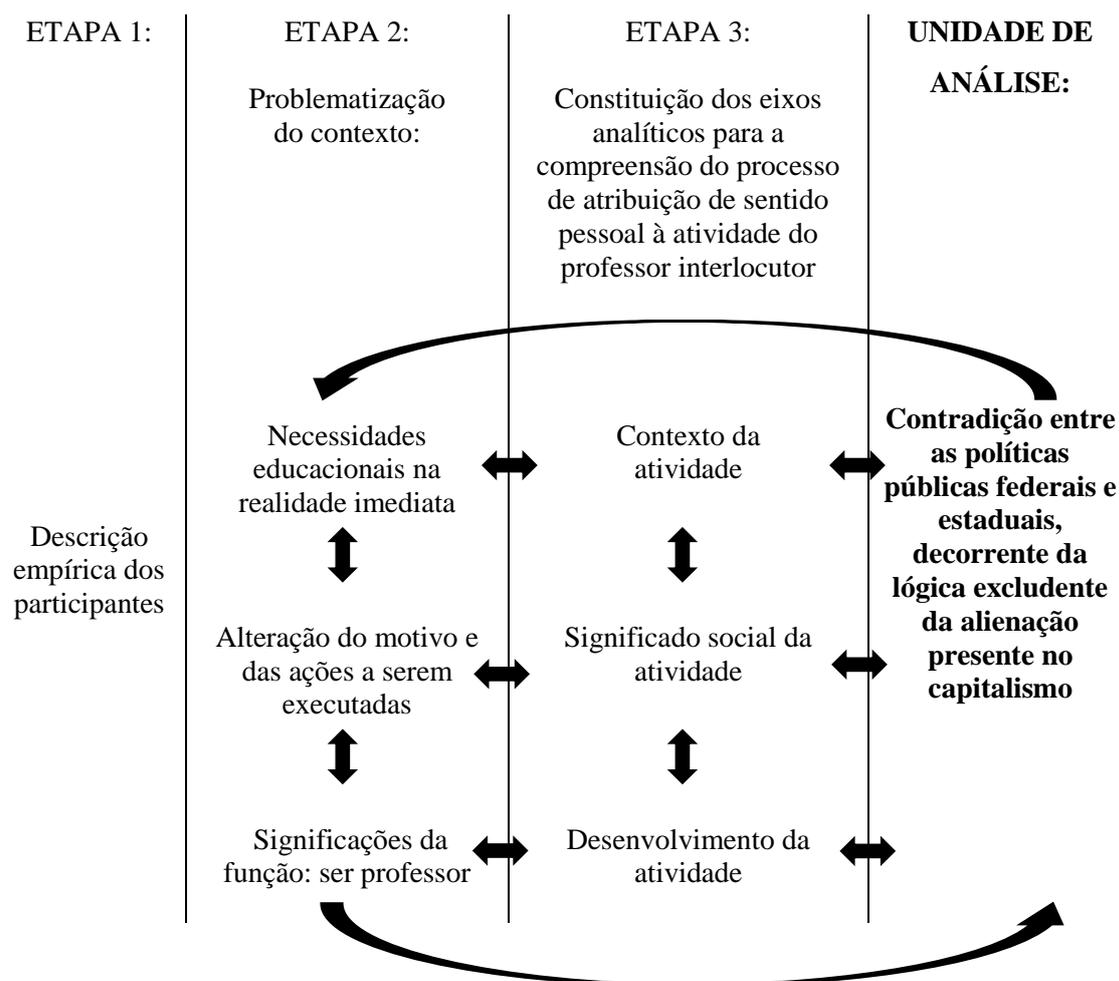


Figura 2: Etapas do procedimento analítico no movimento de pesquisa do Estudo 2

Entendemos que a problematização do contexto inicia-se com a percepção dos professores interlocutores sobre as necessidades educacionais do estudante surdo, ou seja, sobre as condições atuais de seu desenvolvimento, independentemente da série/ano em que tenha sido inserido. Tal aspecto relaciona-se diretamente com o contexto das atividade (Eixo 1), da forma como este é narrado pelos participantes, no qual as significações vão sendo elaboradas e reelaboradas nas falas.

Das necessidades educacionais identificadas pelos professores interlocutores, decorre a transformação do motivo aparente, que inicialmente traduz-se pela orientação de atuar como intérprete de Libras. Posteriormente, a alteração desse motivo também provoca a alteração das ações realizadas pelos profissionais, que passam a contextualizar uma atividade de *ensino*. Tal aspecto relaciona-se ao significado social da atividade do professor interlocutor (Eixo 2), o qual já havia sido identificado no capítulo anterior.

Nesse momento, identificamos que os profissionais começam a significar sua função como sendo a função docente, o que orienta o desenvolvimento da atividade (Eixo 3) por eles realizadas. A partir das narrativas dos participantes sobre as ações desempenhadas desde então, analisamos o processo de atribuição de sentido pessoal à sua atividade.

Definidos os eixos de análise, partimos para a explicação de tal processo, a partir da representação da realidade concreta que apreendemos das falas dos participantes. Apresentaremos a seguir nossa reconstrução dessa realidade, em cada um dos eixos analíticos.

### **6.3 Eixo 1: Contexto da atividade**

Nesse eixo analisamos as condições em que se dão as ações executadas pelos professores interlocutores; consideramos que tais condições se caracterizam pelas necessidades educacionais dos estudantes surdos, os quais se apresentam com atraso no desenvolvimento linguístico, tanto em Libras como na Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Assim, no contexto da imediaticidade, produzem-se os motivos que induzem os professores interlocutores a se engajarem na atividade pedagógica, planejando e esquematizando condições que favoreçam a atividade de estudo dos surdos por eles acompanhados. No entanto, as atividades de estudo dos alunos surdos nem sempre se apresentam consonantes às atividades realizadas pelos alunos ouvintes, planejadas pelos professores regentes de turma.

Um elemento essencial do contexto em que essas ações são narradas refere-se ao significado social do professor interlocutor, que aparece nas falas aqui apresentadas da mesma forma como no Estudo 1: o professor interlocutor é um professor e deve agir como tal. Essa é a concepção que apreendemos dos trechos a seguir:

*Sonia: Pra mim, no meu caso, o papel de interlocutora está sendo de ensinar mesmo, tá sendo de professora. Claro, não sou eu que corrijo prova, não sou eu que dou a prova, mas sou eu que estou ali pra ensinar porque... como é que o professor vai parar pra ensinar só o surdo, né?*

Roberta: *...a gente também faz um trabalho pedagógico e tudo, né (...), por isso que é professor interlocutor e não intérprete, né?*

Sara: *...acho que o Estado criou essa nomenclatura exatamente por causa disso, porque sabe que dentro da rede tem os surdos que têm essa dificuldade, que não têm fluência na Libras, não estão no mesmo nível que os demais alunos... então foram passando de ano, foram esquecidos durante muito tempo, mas não estão acompanhando.*

De início, o que nos chama a atenção nessas falas é a constante alusão feita ao intérprete de Libras. Esse profissional parece ser a referência para a atuação dos professores interlocutores, ainda que em nenhum momento os documentos da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2009a; 2009c) afirme que o professor interlocutor deva traduzir e/ou interpretar. Alguns participantes afirmam ter recebido algum tipo de orientação para atuarem como intérpretes, mas tais orientações não partem da Secretaria da Educação:

Cláudia: *...dizem que não é pra fazer a atividade, preparar como eu preparava pro outro aluno, trazia a aula... eu tenho que tirar do professor primeiro o conteúdo pra eu poder ajudar.*

Pesquisadora: *Quem te passou essa orientação?*

Cláudia: *Ah, todo mundo fala... que o interlocutor, ele não vai preparar a aula, vai preparar assim: o professor vai me dar o conteúdo e eu vou ajudar o aluno dentro daquele conteúdo.*

A participante Solange descreve também informações que recebeu no curso que frequenta, de Pós-graduação em Libras:

Solange: *... é o que a gente vê na Pós, foi falado que não somos nós (os professores interlocutores) que temos que ficar adaptando, o professor (professor regente da sala) já tem que trazer a aula adaptada para o aluno surdo.*

Nesse panorama delineiam-se as necessidades dos estudantes surdos, que posteriormente se revelam enquanto motivadoras das ações que são descritas, sobretudo no

que tange ao desenvolvimento linguístico. Muitos participantes relatam ações direcionadas à melhoria da comunicação em Libras do estudante surdo:

*Alice: ...o meu papel com a aluna é de desenvolvimento em Libras (...), cada caso é um caso, cada situação é... assim que eles vêm pra gente, não muito “assíduo” em Libras, sem muito conhecimento do contexto.*

*Milton: ...ele está aprendendo Libras comigo, eu fiz uma avaliação e percebi que ele não sabe nada de Libras e nem de Português. O Português é muito difícil pra ele, isso é natural, mas Libras ele pega de primeira. Eu comecei pelos sinais de identificação do corpo docente da escola, diretor, professor, tradutor... isso pra ele foi fenomenal (...). Não adiantaria eu chegar na sala e traduzir fluentemente pra ele, ele ia ficar olhando e não ia entender nada porque ele não sabe língua de sinais. Então eu me senti na responsabilidade de ensinar Libras primeiro, pra depois ensinar a Língua Portuguesa e aí a gente está tendo um resultado muito emocionante.*

Através dessas falas podemos começar a visualizar o processo de atribuição de sentido à atividade do professor interlocutor, nos motivos que induzem à atividade de ensino (de Libras) e nos resultados da atividade, descritos pelos termos “fenomenal” e “emocionante”.

Em contrapartida, percebemos que a função de professor de Libras, figura que aparece somente nas políticas públicas federais (BRASIL, 2005), também é assumida pelo professor interlocutor, que assume tal função não apenas em relação ao surdo, mas com todos os estudantes:

*Paula: ...a avó fala que não vai aprender Libras porque é difícil, não tem vontade... então tudo o que a aluna sabe, aprendeu aqui comigo no ano passado (...). Esse ano eu já consegui fazer isso com ela, que ela se comunique mais em Libras, e as crianças também estão gostando porque assim eles aprendem também.*

*Milton: A professora de Português permite que cinco minutos eu ensine Libras para todos os alunos da sala... e esporadicamente eu trago uma atividade em Libras para todos os alunos da sala, pra ele (o estudante surdo) ver que é importante ele aprender também.*

Por outro lado, a fala do participante Milton também revela a existência de uma relação de subordinação deste profissional ao professor regente da classe. Há uma função implícita de que o professor interlocutor ensine Libras para todos os alunos, sendo que tal perspectiva já foi identificada nos vídeos do CAPE, no Estudo 1. Entretanto, tal ação só pode ocorrer se o professor regente da sala de aula “permitir” que aconteça.

Diante da constatação desse fato, podemos nos questionar: se há dois professores em sala de aula, por que esses dois profissionais não trabalham juntos, uma vez que parece haver a intenção de que ambos desempenhem a mesma atividade?

Ao refletir sobre esse aspecto, a situação que se apresenta é a de que, em princípio, duas atividades de ensino ocorrem paralelamente na sala de aula: uma realizada pelo professor regente e outra pelo professor interlocutor. Por outro lado, o professor regente é descrito aqui como a figura que determina qual é a atividade de ensino principal, de modo que as demais estejam condicionadas a esta. Assim, tanto o sujeito surdo quanto o professor interlocutor ficam à margem da atividade, de ensino e de estudo, na maioria das vezes.

Identificamos ainda que a falta de domínio da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelos estudantes surdos é uma característica importante da realidade concreta, a qual também já foi pontuada nas falas analisadas no Estudo 1. Embora seja fato popularmente conhecido que também os estudantes ouvintes têm atravessado as séries escolares sem domínio da leitura e da escrita (SAVIANI, 1991; 2013), para os surdos essa realidade se apresenta como um desafio ainda não superado pela escola, sobretudo em função das divergências políticas na contratação de profissionais para a educação dessa população.

A perspectiva de educação bilíngue, na qual se fundamentam as políticas federais, prevê a necessidade de que os professores responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa também sejam fluentes na Libras. Entretanto, na rede estadual de São Paulo, a ausência desse profissional conduz os professores interlocutores a realizarem ações voltadas para o ensino da leitura e da escrita para os estudantes surdos, como se nota nas falas a seguir:

Sueli: *...eu fico no fundo, pego os materiais, tiro muito xerox... a gente está usando muito livro didático, cruzadinha..., em cima disso eu estou trabalhando com ele, “se juntar o ‘d’ com o ‘a’ forma a palavra dado”... quando ele vê dado ele já lê, então eu acho que essa está sendo a minha função. Eu faço o sinal de dado e pergunto como soletra, ele faz a datilologia<sup>18</sup> pra mim... ele está entendendo. Isso está sendo gratificante pra mim.*

---

<sup>18</sup> Soletração de palavras utilizando o alfabeto manual da língua de sinais.

Sara: *Ele (o estudante surdo) tem essa dificuldade de copiar da lousa, mas ela (a outra estudante surda, que está na mesma classe) é super rápida. Então ela copiava, eu virava e explicava pra ele... ele copiava, eu olhava no caderno dela... então eu comecei a ser mais professora, assim... alfabetização pura, quase todas as aulas eles faziam atividade totalmente diferente.*

Novamente se percebe, nas falas anteriores, que as ações desempenhadas se mostram ancoradas nas necessidades identificadas nos estudantes surdos, porém tais ações se mostram cada vez mais relacionadas a um motivo diretamente relacionado com a atividade pedagógica.

Vale ressaltar ainda que, nessas ações, permanece constante a relação contraditória entre a perspectiva inclusiva, que segue a rede estadual de São Paulo, e o caráter bilíngue da educação do surdo, que está contemplada nos documentos federais. A proposta do AEE – Pessoa com Surdez (BRASIL, 2007b) evidencia a necessidade de que o ensino de Português como segunda língua deve ocorrer em momento diferenciado das aulas da classe regular, e o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) aponta para o professor bilíngue como o mais adequado para tal função.

Tais considerações não encontram respaldo na política de ensino de São Paulo, a qual se mantém sob a perspectiva de que “a inclusão, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular apresentam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado” (SÃO PAULO, 2008). No entanto, se não há condições objetivas para que os estudantes surdos sejam atendidos em suas necessidades linguísticas em horários alternativos, sua permanência em sala de aula se mostra sem sentido; serão retirados da classe, ficarão separados do restante da turma no fundo da sala, ou farão atividades diferentes de seus colegas ouvintes:

Milton: *Eu tenho o meu planejamento fora de aula, porque as três primeiras aulas, como mencionado, eu o acompanho em uma sala de aula... porque ele estava ficando envergonhado por fazer uma atividade diferenciada... eu tiro ele da sala de aula e aí tem a lição em Libras e a lição em Português.*

Regina: *...é uma inclusão, mas é uma inclusão assim, eles têm que acompanhar, mas junto tem que ter a alfabetização... que aí eu faço à parte (...). É uma aula, todo dia, mas não tem*

*horário fixo. É conforme o professor falar “nessa matéria pode sair”...ou quando é duas aulas juntas, uma aula eu fico na sala, na outra eu saio com eles pra fazer alfabetização.*

*Denise: A gente ficar na sala de aula, é bom e é ruim. É bom porque tem a socialização e tudo, mas se o aluno não está aprendendo, não tem como ele ficar na sala de aula. Eu acho que teria que ter um horário pra você ensinar, explicar pra ele direitinho...*

No presente eixo, buscamos apresentar o contexto da atividade do professor interlocutor, no qual pudemos identificar as condições dos estudantes surdos, que revelam a mudança do motivo da atividade. Diferentes ações didático-pedagógicas são requeridas dos profissionais, porém todas relacionadas à *atividade de ensino*.

Nesse movimento, percebemos a mudança do motivo que passa a orientar as ações dos profissionais. Inicialmente, o motivo aparente se mostra na concepção de que devem atuar como intérpretes de Libras. Tal concepção parece estar associada ao Decreto Federal 5.626 (BRASIL, 2005), o qual determina a presença desse profissional no contexto do ensino regular, e que é um documento bastante conhecido pelos profissionais que atuam na área, dada sua importância histórica para a educação de surdos no Brasil.

Assim, as ações dos professores interlocutores passam a seguir o motivo realmente eficaz (LEONTIEV, 1978), que se traduz na função de professor, dentro da atividade pedagógica. Apresentaremos no eixo seguinte como se dá o desenvolvimento da atividade desses profissionais, no contexto das ações relatadas pelos participantes.

## **6.4 Eixo 2: Significado social da atividade**

No Estudo 1 identificamos que o significado social da função do professor interlocutor está relacionado ao *ser professor*. No entanto, essa significação não se mostra de forma evidente, nem mesmo para o CAPE, como verificamos no capítulo anterior.

Para Leontiev (1978, p. 94), “a significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas”. O autor ressalta que a significação é fixada na linguagem, constituindo, assim, o conteúdo da consciência social.

Martins (2011) complementa tal explicação pontuando que, quando essas significações

passam a compor o reflexo psíquico de um dado indivíduo, passam a desempenhar um papel em sua vida, adquirem um sentido pessoal.

É nessa compreensão que se dá o movimento de significação correspondente à atuação do professor interlocutor. Em um primeiro momento, essa função é significada pelos profissionais de forma associada ao termo “intérprete”; tal fato só pode ser compreendido pela influência das políticas públicas federais, que se contradizem com as estaduais na compreensão de como a educação de surdos deve se estruturar.

No âmbito das políticas públicas estaduais de São Paulo, a partir do Estudo 1 nos parece claro que o termo “professor” é adotado propositalmente para denominar o “professor interlocutor”; a função de *ser professor* está implícita nas perspectivas que a Secretaria da Educação apresenta para a atuação desses profissionais. Ainda assim, a significação dessa função a partir dessa concepção não é clara para aqueles que se encontram imersos na realidade concreta, os quais inicialmente orientam suas ações pela função de intérprete de Libras, como se pode observar nas falas a seguir:

*Camila: Eu acho que o meu papel é realmente interpretar, da Libras para o Português e, no caso, se o aluno estiver falando alguma coisa, do Português pra Libras (...). Eu penso assim, quem está planejando a aula é o professor regente, a aula é dele, eu procuro não interferir na aula dele. Se caso eu perceber que vai ter alguma atividade que vai ser difícil pra compreensão do aluno surdo, eu procuro falar para o professor, procuro perguntar o que vai ser passado, pra eu ter um conhecimento antes... às vezes não é possível, mas eu não planejo uma aula, eu procuro seguir quem é o professor regente da aula, a aula é dele.*

Dos 21 professores interlocutores entrevistados, apenas a participante Camila manteve sua fala pautada na significação de “intérprete de Libras” para referir-se à sua atuação. Ao discorrer sobre as ações desempenhadas, a profissional parece compreender que os alunos surdos têm dificuldades para desempenhar as atividades propostas para o grupo; todavia, a partir dessa constatação, limita-se a avisar o professor desse fato, devolvendo a este a responsabilidade pelo ensino.

A mesma atitude se percebe na participante Fátima, que mesmo referindo-se ao estudante surdo que acompanha como “analfabeto funcional”, demonstra não realizar qualquer ação relacionada a ensino. Curiosamente, descreve um movimento contrário ao dos demais participantes, ao significar sua atividade inicialmente enquanto professora e posteriormente como intérprete:

Fátima: *Eu achava, no começo, que eu tinha que alfabetizar, ajudar na parte pedagógica... mas como eu estou lendo muito sobre o assunto, eu vi que o interlocutor não é pra trabalhar alfabetização, não é pra passar a matéria da professora para o aluno, é simplesmente traduzir, só. Eu tenho comprado muitos livros sobre o assunto...*

Vemos, assim, que os participantes recorrem a diferentes fontes para buscar um significado para a atividade de professor interlocutor. Entretanto, no movimento da realidade concreta, as significações começam a orientar-se para a função docente, na medida em que as necessidades educacionais começam a exigir novas ações desses profissionais.

A transformação do motivo da atividade vai, aos poucos, orientando as ações dos professores interlocutores para a função de ser professor. Na situação de atividade, a significação social existente é apropriada pelos sujeitos, momento em que o sentido pessoal é construído. Para Leontiev (1978, p. 6), a atividade “é um processo que é iniciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada.

Rafaela: *No primeiro dia de aula, eu tinha esse planejamento da escola, eu tinha que interpretar ele inteiro pra ela. Aí eu estudei... quando eu cheguei na terceira linha que eu estava interpretando, ela olhava pra mim com uma cara assim (faz expressão facial de dúvida), aí ela falou que ela não estava entendendo, tinha muitos sinais que ela desconhecía... aí desde o primeiro dia eu faço mais os sinais do dia-a-dia dela.*

Regina: *Como era “interlocutor de Libras”, eu sabia que era pra interpretar, eu já vim preparada pra isso (...), eu também faço a parte de interpretação pra que eles acompanhem a sala (...) mas junto tem que ter a alfabetização, que aí eu faço à parte.*

Apesar do termo “professor” fazer parte da denominação desse novo profissional, o motivo aparente de sua contratação é a necessidade de tradução e interpretação. Apenas posteriormente é que esses profissionais se dão conta de que a utilização de uma língua diferente da usada pelos demais estudantes da turma não é o único problema enfrentado pelo estudante surdo.

Esse fato relaciona-se diretamente com a atribuição de sentido à atividade pelo profissional. Asbahr (2010, p. 51) descreve esse momento de mudança, afirmando que “a

transformação do objetivo da ação em motivo da atividade, ou seja, a transformação da ação em atividade, expressa a forma pela qual surgem todas as atividades e as novas relações do sujeito com a realidade”.

Percebemos que esse é o movimento percorrido pelos professores interlocutores, quando não encontram sentido no ato de traduzir/interpretar para um estudante que não é fluente na Libras. A mudança de motivos vai modificando a atividade principal do sujeito, que nesse caso passa a ser a atividade de ensino:

Sara: *Quando eu entrei, eu entrei como intérprete, mas eu vi que eu precisava ser mais professora do que intérprete, então eu sentava do lado, não sentava na frente.*

Sonia: *...logo que eu cheguei eu achei que era só interpretar (risos), mas como eu ia interpretar pro aluno se tinha palavra que ele não sabia? (...) Então o que adiantava eu ir lá, ficar como intérprete? Ia ser a mesma coisa que não tivesse ninguém... então eu passei a ser professora interlocutora, que é “eu passo, eu ensino”.*

No movimento, em que a significação da função do professor interlocutor vai sendo apropriada pelos sujeitos, tem-se que os próprios resultados das ações de interpretação vão transformando os motivos compreensíveis em motivos geradores de sentido. Estes passam a orientar outras ações, relacionadas agora à atividade de ensino e à organização da atividade de estudo pelos sujeitos surdos: “o motivo da atividade já não é o produto da própria atividade, mas o produto da atividade de outros, ou o produto da atividade social” (MARTINS, 2011, p. 77).

Em tal contexto, percebemos ainda que, tendo compreendido que devem assumir a postura de professores dos estudantes surdos, a organização do conteúdo para as atividades de estudo se mostram permeadas por uma concepção reducionista, que revela um aspecto preocupante: muitos professores interlocutores se mostram incrédulos frente às potencialidades de desenvolvimento dos estudantes surdos; por essa razão, muitos deles não veem sentido em transmitir todo o conteúdo escolar para esse estudante:

Otávio: *Num primeiro momento eu achei que teria que passar toda a matéria, mas não, eu vi que tenho que passar só o essencial pra ele.*

Rodrigo: *Eu acho que é uma questão de amor, de você transmitir o que você sabe pra eles, mesmo sabendo que o conhecimento que ele vai reter daquilo ali vai ser mínimo.*

Cláudia: *O que é mais importante ele aprender? Não adianta nada eu pegar a História do Brasil... e aí, o quê? O que realmente interessa da História do Brasil? Deve ter algum conteúdo que é mais importante, que vai ficar mais fácil pra eles... eu olho pra eles, pra mim são normais, beleza, são normais... mas, porém, têm limites. E eu vou fazer o quê? Vou tratar eles como todo mundo... no direito, porque no dever, eu não sei se ele vai entender o que é isso, não é? Eu acho que ele tem direito de ser feliz, de estudar, de aprender... mas eu não sei tudo, mesmo tendo estudado, não guardei todo o conhecimento que eu aprendi... sempre fica o que é mais importante... então eu vou fazer um coitado desses... entre aspas, né? Não posso fazer isso com ele.*

O descrédito com o qual os próprios professores interlocutores se referem aos estudantes surdos que acompanham indica que a limitação auditiva é por eles compreendida de forma equivocada, como se a condição de surdez estivesse associada a um déficit cognitivo.

Vigotski (2012, v. 5) afirmou que o desenvolvimento da criança com deficiência não é inferior ou limitado, apenas transcorre por outras vias. Nesse sentido, a educação dessa criança deveria fundamentar-se na criação de compensações para a superação de sua condição e de formas alternativas de apropriação da cultura.

Conforme ressaltamos no Capítulo 3, “Educação escolar e deficiência”, esse deveria ser o papel principal da Educação Especial, que está representada na rede estadual de São Paulo pelo SAPE. Sendo o professor interlocutor um dos profissionais desse sistema, promover o desenvolvimento do estudante surdo em suas máximas potencialidades, através de vias alternativas, deveria ser seu maior objetivo em relação a esse sujeito.

Ao contrário, predomina a concepção reducionista do conteúdo escolar, a qual ocorre a pretexto de adequação do currículo à realidade do aluno. Para Duarte (2006, p. 55), tal concepção vincula-se à ideia de

[...] valorização do conhecimento que o aluno traz de sua ‘realidade concreta’, de ‘seu cotidiano’, a valorização do ‘saber específico ao grupo cultural ao qual o aluno pertence’, isto é, busca-se valorizar a construção do conhecimento, partindo do que o indivíduo já possui, possibilitando-lhe a conquista da autonomia intelectual, respeitando suas necessidades e seus interesses. Sem meias-palavras, consideramos que tudo isso não passa de uma forma eufemística de aceitar, sem questionamentos,

o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos.

Como se dá, nesse contexto, o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pelo professor interlocutor? Em que pese a contradição inicial que o leva a pensar que sua função deve ser traduzir e interpretar, vimos que a transformação dos motivos que conduzem suas ações orienta sua atividade para o contexto da atividade pedagógica. Constatamos que as ações realizadas pelos participantes correspondem à atividade que socialmente está significada na função de *professor* atribuída ao professor interlocutor. No entanto, ainda não se pode afirmar que o sentido pessoal que esses profissionais atribuem à sua atividade corresponda ao significado social instituído.

No movimento de análise que apresentamos aqui, resta verificar como as ações significadas aparecem na fala dos participantes no desenvolvimento da atividade. Em nossa interpretação, é nesse momento que as falas dos professores interlocutores compreendem os sentidos pessoais atribuídos à atividade, em sua relação com o significado social e com o motivo da atividade. Apresentaremos essas falas no eixo a seguir.

### **6.5 Eixo 3: Desenvolvimento da atividade**

No presente eixo compreendemos as falas relacionadas ao desenvolvimento de diferentes ações educativas, relacionadas à atividade pedagógica do professor interlocutor.

De início já se pode notar que existe relação entre o motivo da atividade e as ações a ela correspondentes. As falas dos professores interlocutores relatam planejamento e organização do conteúdo para a atividade de estudo do sujeito surdo. Tais ações são motivadas pela ressignificação da função do professor interlocutor, que se dá quando este percebe a impossibilidade de atuar como intérprete de Libras no contexto da realidade imediata dada.

Nesse momento, o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade é explicado a partir da relação singular-particular-universal: tendo a atividade pedagógica do professor interlocutor como referência do singular, o particular caracteriza-se pelas circunstâncias por meio das quais os sujeitos surdos relacionam-se com a educação escolar, circunstâncias estas que correspondem à perspectiva educacional inclusiva, na forma como a rede estadual de

ensino de São Paulo a compreende; o universal caracteriza-se aqui pelo gênero humano, na máxima perspectiva de desenvolvimento.

Diante dessa relação, tendo como mediação a unidade de análise do presente trabalho, buscamos identificar, nas falas dos participantes, os elementos que indicam os sentidos pessoais atribuídos à atividade desses profissionais. Tais elementos foram compreendidos na relação entre os motivos da atividade e a finalidade das ações descritas nas falas.

Entretanto, ao mesmo tempo em que essas ações se mostram necessárias em decorrência da transformação dos motivos, percebemos que tais ações não são percebidas pelos participantes como sendo parte de suas atribuições, como se percebe nos fragmentos a seguir:

Rodrigo: *Dizem que a gente não pode preparar nada em casa pra trazer pro aluno, mas você enquanto professor não consegue ver alguém que não sabe, quer aprender e está ali, você vai ficar de braços cruzados? (...) Você tem que dominar Libras, tem que preparar algo em casa para as diferentes matérias (...), a orientação é sempre a mesma, né, você não tem que adaptar, quem tem que adaptar é o professor, mas eu digo que é impossível.*

Débora: *Mesmo a gente sabendo que não pode... tem que trazer alguma atividade pra eles porque a gente vê também a professora, quantas salas tem, né? A gente acaba tendo um pouco mais de tempo...*

A organização do conteúdo para a atividade de estudo do aluno é vista pelos participantes como sendo uma tarefa que deve ser realizada pelo professor regente de turma; a este profissional compete tal ação, compreendida na função social do professor. Por que os participantes não atribuem a si tal responsabilidade? Entendemos que seja pelo fato de que o próprio professor interlocutor não reconhece em sua atividade o significado de *ser professor*. Nas falas aqui analisadas, o termo *professor* remete sempre ao regente da turma:

Solange: *Eu acho que o mais difícil pra gente está sendo a adaptação. a parte de adaptar, porque segundo as informações, não somos nós que temos que adaptar, é o professor que tem que dar o conteúdo já adaptado para o aluno... mas é a gente que tem que fazer isso.*

Paula: *Quem traz a atividade dela sou eu, eu trago tudo em Libras, o que a professora dá eu adapto pra ela, não que a professora ajude em alguma coisa... nem o caderno da menina ela*

*corrige, ela fala que não vai corrigir coisa que não sabe. Mesmo que eu fale pra ela, “mas é só mostrar, eu falo pra você o que foi que ela fez...”, ela não corrige, ela só corrige as coisas que ela dá (...). Aí, pra menina não ficar sem fazer nada, eu tenho que trazer as atividades pra ela, embora não seja a minha função, no caso, eu ficar vendo material, preparar aula... mas eu faço (...). Eu acho que a professora que tinha que preparar atividades pra ela e eu auxiliar entre a atividade e o aprendizado dela, não eu ter que procurar atividade.*

Bernardes (2009, p. 236) pontua que a atividade de ensino, quando realizada “conscientemente e com a finalidade de promover a transformação no processo de humanização dos estudantes, determina os seus meios – as ações e operações realizadas na prática pedagógica”. Percebemos que, nas falas dos sujeitos, as ações narradas não descrevem um processo consciente de atividade; apesar de serem os professores interlocutores quem claramente se ocupam de planejar e organizar as atividades de estudo dos alunos surdos, se mostram convencidos de que tais funções não lhes cabem. Tem-se, assim, a condição de ruptura entre o significado social da atividade desses profissionais e o sentido pessoal que atribuem a ela.

Se no eixo analítico anterior identificamos a apropriação dos significados da atividade pelos participantes, nas falas que descrevem ações relacionadas à função de *professor*, constatamos aqui que o sentido pessoal atribuído à atividade não parece corresponder a essa função: na descrição das ações desses participantes, permanece a referência ao intérprete de Libras como modelo para a atuação do professor interlocutor:

*Sara: Embora seja o professor que tenha o domínio da sala, ele não consegue, ele tem os 39, vai ligar pra um? E eu também não consigo, tem intérprete que fala, “eu não vou fazer nada, vou interpretar e pronto!” Mas eu não consigo, se eu fizer assim eu vou ficar com o coração apertado em relação a esse aluno (...). Eu que vejo o aluno todo dia, se eu posso adaptar, por que eu não vou fazer? O correto seria o quê, o professor fazer... mas o professor é especialista na área dele, eu trabalho com surdo há tanto tempo, estudo pra isso, eu não vejo por quê não fazer.*

*Otávio: Eu acho que o professor interlocutor é o tradutor da matéria que o professor está passando... mas, ao mesmo tempo, a gente precisa ensinar a Libras para o próprio surdo porque às vezes ele não conhece totalmente.*

Em relação aos trechos anteriores, é preciso ressaltar que um primeiro elemento que nos chama a atenção foi a definição trazida pela participante Sara, quando busca descrever o impasse vivenciado utilizando a referência ao intérprete para contrapor sua ação. Nessa explicação, é possível perceber que a expressão “ficar com o coração apertado” confirma que há um esvaziamento de sentido nas ações relacionadas ao ato de interpretar, o que produz outras ações – orientadas para o ensino.

Por outro lado, a referência permanece sendo o intérprete. A fala do participante Otávio deixa claro essa informação; no entanto, a expressão “ao mesmo tempo” nos confirma que o sentido pessoal atribuído à sua função vincula-se à atividade de ensino, porém de forma contraditória.

Assim, entendemos que a compreensão desse contexto em sua aparência caótica apenas se torna possível a partir da abstração do pensamento teórico, no método de investigação aqui utilizado: ao identificarmos o papel mediador da unidade de análise nesse movimento, percebemos que a relação contraditória entre as políticas públicas federais e as estaduais é o que promove a contradição entre o significado social da atividade do professor interlocutor e o sentido pessoal que esse profissional atribui a ela.

Há uma exigência, trazida pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), de que alunos surdos inseridos em escolas regulares tenham intérpretes de Libras. No entanto, esse profissional não está contemplado nas legislações estaduais de São Paulo. As políticas públicas desse Estado se referem apenas a um professor interlocutor. O que fazem, assim, os profissionais contratados para esse cargo? Utilizam as informações da legislação federal para significar sua atividade no contexto da rede estadual, sendo tais informações os primeiros motivos da atividade – motivos aparentes.

Em nosso movimento de pesquisa, entendemos, na abstração do Eixo 1, que o contexto em que se dá a atividade do professor interlocutor aponta posteriormente para outros motivos, que orientam novas ações. No Eixo 2, percebemos que as finalidades dessas ações articulam-se aos motivos e ao significado social da função do professor interlocutor, ou seja, *ser professor*.

Porém, aqui no Eixo 3, podemos constatar que não há correspondência entre o sentido pessoal que os participantes atribuem à sua atividade e o significado social que esta apresenta no contexto da rede estadual de São Paulo. Ainda que os motivos e as ações descritas por esses profissionais estejam articulados ao seu significado social, o sentido que permanece na consciência dos profissionais remete ao intérprete de Libras, do qual falam as políticas públicas federais.

Longarezi e Franco (2013, p. 99) pontuam que

O significado social está relacionado ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos, isto é, ao que já encontramos no mundo socialmente produzido pela humanidade e apropriar-se ou não dessas significações depende do sentido pessoal que isto tem para o sujeito, se isto tem relação com sua atividade, com seu trabalho, se houver um motivo que o impele a essa apropriação.

O que percebemos em nosso movimento de pesquisa é que a significação social da função de professor interlocutor, ou seja, a função de *ser professor*, não é apropriada pelos sujeitos que atuam nesse cargo; embora desempenhem ações que estão relacionadas à atividade pedagógica, e percebam a necessidade de realizar tais ações no contexto da realidade concreta, os sentidos pessoais que se verificam estão diretamente relacionados à função de intérprete de Libras.

A partir da obra de Leontiev, Duarte (2004, p. 57-58) entende que há dois momentos de cisão entre o significado social e o sentido pessoal: ao considerar

[...] o significado como sendo o conteúdo da ação e o sentido como sendo as ligações entre esse conteúdo e o conjunto da atividade, a primeira cisão que aparece é de fato, como analisou Leontiev, aquela entre o conteúdo da ação do operário e o sentido que essa ação tem para o próprio operário. Acontece que também para a sociedade o trabalho do operário apresenta uma cisão entre o conteúdo e o sentido. Como estamos falando de uma sociedade capitalista, o sentido que a atividade do operário tem é o de parte necessária do processo de reprodução do capital, ou seja, o sentido é dado pelo valor de troca da força de trabalho.

A cisão entre o significado social e o sentido pessoal atribuído à atividade é um fenômeno descrito por Martins (2011, p. 130) como sendo expressão da alienação e causa de sofrimento psíquico para o sujeito; para a autora, “esta cisão impossibilita ao indivíduo viver a unidade entre as experiências subjetivas e objetivas, obliterando o desenvolvimento máximo de sua genericidade consciente”.

Além disso, no contexto escolar, tal situação se agrava diante da impossibilidade de que a condição da realidade concreta seja transformada. A alienação expressa pela ruptura entre o sentido e o significado pode assumir diferentes formas de processos psicológicos para o trabalhador, no caso, o professor interlocutor: sentimentos de falta de poder em relação à realidade em que se insere; baixas expectativas de que seus comportamentos produzam resultados satisfatórios; ou isolamento do indivíduo em relação ao grupo social (MARTINS, 2011).

A alienação expressa-se de forma evidente também no fato de que muitos profissionais desconhecem a legislação que rege a educação de surdos no país, bem como outros

documentos que servem de diretrizes para a educação desse alunado, em âmbito federal, tal como sugere a fala a seguir:

*Regina: A gente não sabe se a gente é somente intérprete ou alfabetizadora... e se é pra levar os dois juntos, em que momento? Se é pra ficar com o aluno na aula, então todos os professores teriam que fazer uma adaptação pra prova, pra avaliar se o aluno sabe aquele conteúdo que ele passou... se é só intérprete, então alfabetização teria que ser dado fora da sala, fora do horário de aula... ou por nós mesmas ou sei lá por quem... onde...*

As dúvidas que a participante Regina traz em sua fala já foram respondidas pelo documento do MEC “Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez” (BRASIL, 2007b), como vimos no Capítulo 4, “Professor e professor interlocutor”. O documento explicita *quem* deve ensinar a Língua Portuguesa para o surdo e *onde* isso deve ocorrer:

[...] o Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa acontece na sala de recursos multifuncionais e em horário diferente ao da sala comum. O ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez (BRASIL, 2007b, p. 38).

Assim, percebemos que a função social do professor interlocutor permanece obscura para os próprios sujeitos que ocupam esse cargo. Há muitas ações previstas pelas políticas públicas e outras publicações federais, que deveriam ser realizadas por mais de um profissional. Porém, no contexto da rede estadual, há apenas um – professor interlocutor. Nessa dissonância concentram-se os problemas aqui evidenciados:

*Ivone: Não dá pra esperar só do professor também. Se ele não fizer, eu também não vou fazer porque não é minha função? Então, porque o outro não faz, eu também não vou fazer? Então, é função de quem?*

A fala da participante Ivone condensa a problemática discutida no presente capítulo. Na análise do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade, nossa trajetória analítica iniciou-se com a seguinte questão: que atividade é essa?

Asbahr (2005b, p. 16) analisou o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de professores da escola pública; em sua investigação, conclui que “a significação social da

atividade pedagógica é formada pela finalidade de ensinar”. Da mesma forma, no movimento de pesquisa aqui apresentado, delimitamos a significação social da atividade pedagógica a essa finalidade, na compreensão de que assim se apresentam as perspectivas para a atuação do professor interlocutor, no contexto do Estudo 1.

Tal significação parece estar sendo compartilhada pelos profissionais atuantes nesse cargo, na medida em que as ações por eles desenvolvidas se mostram motivadas e orientadas para a finalidade de ensinar. Entretanto, os sentidos pessoais atribuídos à atividade se mostram coerentes com sua significação social?

Na trajetória analítica descrita por Asbahr (2005b, p. 16-17), constatou-se que não era suficiente “compreender o processo de atribuição do sentido pessoal à atividade pedagógica do professor, mas sim compreender se o sentido pessoal coincidia com a significação social da atividade pedagógica”. Também no contexto do presente estudo adotamos tal perspectiva, ao nos depararmos com os dados aqui apresentados.

Ainda que o contexto de realização da presente tese apresente limitações para uma compreensão mais aprofundada e detalhada desse processo, nossa investigação aponta para a existência de uma ruptura entre sentido pessoal e significado social, na constatação de que os professores interlocutores desenvolvem ações relacionadas ao ensino, porém acreditando que tal atuação seja incoerente com sua função, pois significam sua atividade como “intérprete”, e não “professor”.

Em tal perspectiva, percebemos, portanto, a existência de uma atividade alienada de seu propósito, e que se dá sob duas circunstâncias: primeiramente, em função da contradição entre as políticas públicas federais e estaduais; como pontuamos anteriormente, a esfera federal traz a exigência do intérprete de Libras no contexto da escola regular, mas a esfera estadual não acata tal determinação.

Por outro lado, a atividade dos professores interlocutores ainda se mostra alienada em relação às próprias ações que, por vezes, deixam de ser desempenhadas por esses profissionais e também não são realizadas por ninguém. Como demonstra a fala da participante Regina, parece existir uma expectativa de que determinadas funções sejam delegadas a outros profissionais, quando poderiam ser executadas pelos próprios professores interlocutores. Mas por que esses profissionais negariam sua função de professor?

Em diversas falas notamos que os participantes apresentam clareza sobre as necessidades educacionais dos estudantes surdos, bem como das atividades de ensino que poderiam promover seu desenvolvimento, por vias compensatórias. Porém, como a sala de

aula “pertence” ao professor regente de turma, essas atividades simplesmente não se concretizam.

Assim, o ponto chave que determina quais ações serão executadas e quais serão suprimidas parece centrar-se na concepção de inclusão defendida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a qual pressupõe como mais adequado que todos os estudantes estejam na mesma sala de aula, mesmo quando isso represente a necessidade de um segundo professor, desempenhando uma atividade de ensino paralela. Em tal perspectiva, mesmo que muitos professores interlocutores ignorassem as determinações da política federal sobre a educação de surdos, a opção por suprimir a função docente que lhes é cabida pode não estar necessariamente associada à concepção de que devem atuar como intérpretes, mas à ideia de que *não* devem atuar como professores, visto que já existe um profissional realizando atividade de ensino na sala de aula.

Dessa forma, a situação que se observa na atuação do professor interlocutor é uma condição de dupla alienação, que se dá em função das contradições das políticas públicas federais e estaduais, no que tange às perspectivas que apresentam para a educação de surdos; e também pela contradição do próprio conceito de inclusão defendido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ao evidenciar que a organização da escola regular não dispõe de recursos suficientes para garantir que o aluno surdo seja atendido adequadamente, sem a presença de um segundo professor em sala de aula somente para ele.

Diante da situação de alienação, torna-se evidente a ruptura entre o sentido pessoal e o significado social da atividade do professor interlocutor; tal condição agrava-se também com o fato de que muitos profissionais ainda não se apropriaram do significado social de sua função. Quais as consequências disso para a atividade pedagógica e para os sujeitos envolvidos nessa realidade? A promoção do “empobrecimento, o *esvaziamento* dos valores essencialmente humanos, ampliando cada vez com mais propriedade as possibilidades para a fetichização dos indivíduos e de suas relações” (MARTINS, 2011, p. 132, grifo da autora).

Ao retornar à realidade concreta para explicá-la, a partir das abstrações do pensamento teórico, como promover a transformação dessa realidade? Claro está que, se o cargo de professor interlocutor permanecer ativo na rede estadual de ensino de São Paulo, é preciso que a formação em serviço desse profissional possa compartilhar o significado social da função, revelado na atividade pedagógica.

Tal processo integra-se à compreensão de que a atividade humana deve ser consciente e objetiva, incorporando conhecimento e ação, teoria e prática, no conceito marxiano de *práxis*. Nas palavras de Martins (2011, p. 43), a *práxis* consiste na “atividade vital humana por

excelência, pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e transformando a si mesmos”.

Assim sendo, na conscientização dos professores interlocutores revelam-se, portanto, as vias de superação da realidade concreta, a partir da relação entre as perspectivas para a atuação desses profissionais e as ações por eles realizadas, no contexto da educação de surdos na perspectiva inclusiva. Com base em tais aspectos, buscaremos, no capítulo seguinte, analisar como se dá a práxis do professor interlocutor.

## CAPÍTULO 7: A PRÁXIS DO PROFESSOR INTERLOCUTOR

Nos capítulos anteriores apresentamos o processo de análise da atuação do professor interlocutor a partir de dois focos principais: as perspectivas do CAPE de como esses profissionais devem atuar, discutidas no Capítulo 5, “Reflexão coletiva sobre a função do professor interlocutor”; e as narrativas dos próprios profissionais sobre sua atuação, discutidas no capítulo 6, “Significados e sentidos atribuídos ao professor interlocutor”.

Em cada um desses capítulos pudemos apreender determinados aspectos da realidade concreta aqui investigada. No capítulo em que analisamos os vídeos do CAPE sobre a “Proposta de reflexão coletiva sobre a função do professor interlocutor” (ANEXO A), identificamos nas falas desses vídeos que as perspectivas para a atuação desse profissional o descrevem como um *professor*. Entendemos que tal termo compreende, assim, o *significado social* da função do professor interlocutor.

Entretanto, no Capítulo 6, “Significados e sentidos atribuídos ao professor interlocutor”, constatamos que nem sempre o *sentido pessoal* que os professores interlocutores atribuem à sua atividade corresponde ao significado social identificado no presente trabalho; muitos desses profissionais compreendem que devem atuar como intérpretes de Libras, mesmo que essa orientação não esteja presente em nenhum dos documentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Dessa forma, desempenham funções docentes e engajam-se em atividades de ensino, mas compreendendo que as ações realizadas não fazem parte de sua função.

De que forma os aspectos percebidos aqui podem ser transformados, a fim de superar a realidade em que se insere o professor interlocutor na rede estadual de São Paulo? Esse foi o questionamento que conduziu o movimento de análise do presente capítulo, que busca articular a teoria e a prática desse profissional, na compreensão marxiana de práxis.

A concepção de práxis em Marx é explicada por Vázquez (1977, p. 117) como sendo uma relação entre a teoria e a prática: “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”. Difere, portanto, do conceito de “prática”, enquanto ação que, mesmo fundamentada teoricamente, não apresenta relação consciente com esta.

O mesmo autor ressalta ainda que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 1977, p. 185). Essa diferenciação dos dois conceitos refere-se

precisamente à atividade humana enquanto ação premeditada na consciência, que já apresenta um resultado *ideal*; este, por meio da atividade, se converte posteriormente em resultado *real*.

Assim, se a atividade realizada não se mostra consciente, não falamos de práxis, pois não há intenção explícita de transformação da realidade. Pinto (1969) destaca quatro aspectos que se relacionam ao conceito de práxis: a *intencionalidade*; o seu caráter *social*; a necessidade de que expresse uma atividade *conjunta*, coletiva; e a sua realização enquanto *trabalho* humano, ou seja, atividade.

A *intencionalidade* da práxis traduz-se precisamente por sua relação com a finalidade da atividade. Esta se encontra “na necessidade da inclusão do homem no processo em que produz aquilo de que precisa, ao mesmo tempo se produzindo a si próprio” (PINTO, 1969, p. 220).

Nesse direcionamento, ao tratar da práxis do professor interlocutor, cabe analisar o aspecto da intencionalidade em sua relação com o contexto em que a atividade desse profissional se dá, ou seja, no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo, que é regida por uma perspectiva educacional inclusiva.

Na concepção de inclusão que se observa em tal contexto, percebe-se uma estrutura organizacional caracterizada por relações contraditórias, especialmente sob dois aspectos: as diferenças entre as políticas federais e estaduais na compreensão de como deve ser a educação de surdos; e o conceito de inclusão que fundamenta as diretrizes de atuação dos profissionais, que é contraditório em si, na medida em que evidencia práticas educacionais excludentes.

Em meio a tais contradições, a função do professor interlocutor até então vem se mostrando como estritamente pragmática, sendo que a postura do profissional que assume esse cargo se mostra relativa às condições reais de desenvolvimento do aluno surdo; ainda assim, mesmo que as ações do professor interlocutor indiquem uma tendência a suprir as necessidades educacionais do aluno surdo, não se nota a existência de intencionalidade na sua atividade, de modo geral.

Incutir tal aspecto na atuação do professor interlocutor implicaria, portanto, em um processo de conscientização dos sujeitos. Vázquez (1977, p. 189) pontua que “toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade”.

No caso do fenômeno analisado no presente estudo, caberia retomar, portanto, a finalidade de todo o processo educativo, que consiste no desenvolvimento pleno dos sujeitos singulares, nas potencialidades do gênero humano; trata-se, portanto, de uma proposta revolucionária. Martins (2011, p. 137) ressalta tal aspecto, ao afirmar que,

[...] na medida em que a alienação é característica inerente à organização social capitalista, o problema da consciência dos indivíduos sobre ela revela-se como um problema de grau, que será maior ou menor dependendo do quanto o indivíduo possa compreender sua existência para além da particularidade, ou seja, possa superar sua condição particular em direção à condição humano-genérica.

Também pela condição de alienação, inicialmente expressa pela troca da força de trabalho pelo salário, que distancia o trabalhador do produto de sua atividade, a intencionalidade das ações se perdem na ausência de reflexão sobre o que elas de fato representam para o ser humano genérico. Por essa relação, a intencionalidade da atividade vincula-se ao segundo aspecto apontado por Pinto (1969), ao tratar da práxis: seu caráter *social*.

Na compreensão da natureza social da práxis está contido o reconhecimento de que apenas a experiência individual não é suficiente para atingir sua intencionalidade, pois a produção humana sempre foi *coletiva*. Tal reflexão nos induz ao terceiro aspecto da práxis, o qual relaciona tal conceito à necessidade de expressão da atividade conjunta.

Se pensarmos na função docente enquanto forma de produção de conhecimento, que se produz e se consome ao mesmo tempo no ambiente da escola (SAVIANI, 1991; 2013), compreendemos ainda que tal relação de produção também se caracteriza como alienada, bem como qualquer situação produtiva na sociedade capitalista. Assim, nas palavras de Marx (1984, p. 162), entendemos que “na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação da própria atividade do trabalho”.

O que isso representa no contexto da atuação do professor interlocutor? Percebemos que uma das situações que explica a ausência de clareza da finalidade do processo educacional reside na *individualização* das ações; cada profissional parece agir segundo suas próprias convicções, deixando de refletir sobre a necessidade social da qual emana a prática educativa.

Por outro lado, tal situação é agravada pela própria estrutura educacional na qual as ações são realizadas, pois a própria organização da atividade em perspectiva inclusiva acaba por determinar o lugar do professor interlocutor no planejamento do ensino – ou seja, à margem de todo o processo.

O quarto aspecto da práxis refere-se à sua realização enquanto *trabalho humano*, relacionando-o aos três anteriormente citados. Para Pinto (1969, p. 226),

[...] o trabalho só existe quando feito sob a direção de uma percepção do mundo dirigida por finalidades conscientes, quando se apoia no conhecimento existente a cada momento, e se destina ou a reproduzir, com as técnicas sancionadas, os bens imprescindíveis, cujo modo de obtenção é conhecido, ou a inventar novas técnicas

de penetração no processo natural para responder aos desafios que dele provêm ou satisfazer prementes exigências sociais.

Em contrapartida, na condição de alienação, o trabalho induz o ser humano à perda do domínio da natureza, não permitindo que este se aproprie de sua criação; no caso da educação escolar, a situação de alienação se verifica no impedimento de que o conhecimento seja produzido e reproduzido de forma acessível para todos os estudantes. Nesse processo, aqueles que apresentam alguma condição que restrinja seu desenvolvimento pelas vias comuns, estarão ainda mais distanciados da produção cultural humana.

Quando o produto alienado do trabalhador torna-se propriedade privada de uma minoria privilegiada, a qual detém o poder sobre a classe trabalhadora, tem-se uma situação de dominação de um ser humano sobre outro. Se consideramos que tal processo também está presente nas relações de produção (não material) que se dão no âmbito da escola, como tal situação permanece ocorrendo, sem que educadores e pesquisadores consigam transformá-la?

Pinto (1969, p. 230) traz a explicação que parece encaixar-se nesta reflexão, ao afirmar que

[...] em sua consciência pessoal e social estas minorias encontram sempre justificativas e racionalizações ideológicas que lhes assegurem a tranquilidade moral (...). Há sempre uma ‘lógica’, uma fértil imaginação, capaz de criar teorias para explicar como, por motivos julgados respeitáveis, inevitáveis e por isso permanentes, se geraram historicamente os mecanismos compulsivos para defender a justiça da situação estabelecida e assentar os fundamentos da ação repressiva contra os inconformados.

Claro está que, no contexto da rede estadual de ensino de São Paulo, tal “lógica” se explica pela concepção de inclusão defendida, a qual impõe aos estudantes surdos uma única forma de acesso à educação escolar – inseridos em classes regulares, com acompanhamento de professores interlocutores.

A atividade da qual tratamos aqui, contextualizada pela condição de alienação, se caracteriza como um tipo de práxis que, “por um lado, cria um mundo de objetos humanos ou humanizados, mas, ao mesmo tempo, produz um mundo de objetos nos quais o homem não se reconhece e que inclusive se voltam contra ele” (VÁZQUES, 1977, p. 136). Tal concepção abrange tanto o professor interlocutor quanto o estudante surdo, pois ambos encontram-se em atividade, de ensino ou de estudo, no contexto das práticas educacionais escolares.

Em nossa trajetória analítica, o retorno à realidade concreta nos permite identificar o cerne do problema posto no contexto da educação de surdos, no qual atuam os professores interlocutores na rede estadual de São Paulo. Ao refletir sobre a base teórica na qual se apoiam os profissionais atuantes no cargo de professor interlocutor, pudemos perceber que as

contradições existentes nas políticas públicas tornam pouco clara a atividade desse profissional.

Durante tal percurso, apontamos que os documentos legais que norteiam a atuação do professor interlocutor (SÃO PAULO, 2009a; 2009c) são imprecisos ao descrever sua função. Os mesmos utilizam definições amplas e generalistas para essa descrição, tais como “assegurar a comunicação professor-aluno” ou “acompanhar o professor da classe”, porém nenhum deles apresenta tradução e/ou interpretação de Libras-Língua Portuguesa como função do professor interlocutor.

No entanto, essa é a perspectiva evidente no contexto da rede estadual de São Paulo. No momento em que analisamos os vídeos sobre a “Proposta de Reflexão coletiva sobre a função do professor interlocutor” (ANEXO A), percebemos que muitas das ações que se apresentam como função do professor interlocutor estão apoiadas nas determinações do Decreto Federal n. 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005). Esse documento exige a presença do intérprete de Libras em sala de aula, além de professores de Libras e de Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Diante dessas constatações, nos perguntamos então: qual é a base teórica sobre a qual se fundamenta a prática do professor interlocutor? A partir dos dados analisados, concluímos que o referencial teórico se constitui por uma visão simultânea das políticas públicas das duas esferas, federal e estadual. Isso porque as determinações do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) são constantemente mencionadas pelos profissionais que atuam como formadores na rede estadual de ensino, como vimos no Estudo 1; assim, as exigências de tal documento fazem parte da base teórica sob a qual os professores interlocutores buscam atuar.

Todavia, uma vez que os documentos legais do Estado de São Paulo não refletem as diretrizes trazidas pelo Decreto Federal anteriormente mencionado, percebemos que a “teoria”, nesse caso, é construída ao mesmo tempo em que é negada, na contradição que se estabelece entre políticas públicas federais e estaduais.

Saviani (2013, p. 120) afirmou que “se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer”. Comprovamos que essa é a situação evidenciada pelos participantes deste estudo, ao analisar suas falas no Capítulo 6, “Significados e sentidos atribuídos ao professor interlocutor”. Nesse sentido, caberia ainda questionar: a atividade do professor interlocutor pode ser considerada como atividade pedagógica?

Bernardes (2009, p. 237) considera que a atividade pedagógica “se expressa por meio da atividade teórico-prática executada pelo educador”; dessa forma, também pode ser

considerada como práxis. Faz-se necessário ressaltar que tal atividade implica em um processo consciente, em que os sujeitos envolvidos tenham clareza sobre os fins da educação escolar.

Aqui se expressa a relevância da teoria, em sua relação com a prática. A partir da concepção da práxis em Marx, Vázquez (1977, p. 117) compreende que “a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária”. Assim, a passagem da teoria à práxis é o que garantirá a superação da realidade caótica; porém, como ressaltamos anteriormente, tal processo deve ser consciente.

Constatamos, no entanto, que embora exista uma perspectiva de que o professor interlocutor desempenhe função docente no contexto da educação de surdos, tal perspectiva se contradiz frente à retomada das políticas públicas federais enquanto referencial teórico. Além disso, o próprio cenário educacional que se organizou a pretexto de inclusão dificulta a compreensão da atuação do professor interlocutor.

No direcionamento dessa reflexão, se pensarmos na atividade pedagógica como produção de conhecimento, que ocorre em um ambiente educacional com dois professores – o professor regente e o professor interlocutor – de que forma se dá essa produção em um contexto em que não se define, ao certo, quem deve ser o produtor?

Na identificação do significado social da função do professor interlocutor esclarecemos que sua atuação traduz-se em “ser professor”. Porém, assumindo que tal significado não está claro para esse profissional, tem-se “uma relação peculiar entre o operário e os produtos de seu trabalho e uma relação do operário consigo mesmo (alienação com respeito à sua atividade, na medida em que não se reconhece nela)” (VÁZQUEZ, 1977, p. 136).

Para que a atividade do professor interlocutor se converta, de fato, em atividade pedagógica, entendemos que esta deve tornar-se práxis; ou seja, deve caracterizar-se por um processo consciente de transformação da realidade, orientado por uma finalidade. Vázquez (1977, p. 189) define a atividade humana, como

[...] atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade. (...) A finalidade, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade.

A finalidade da atividade caracteriza, dessa forma, a antecipação de seu resultado na consciência, o que permite ao ser humano ajustar seus atos de acordo com um objetivo; tal

capacidade é o que diferencia a atividade humana da atividade animal (VÁZQUEZ, 1977). Também nas palavras de Martins (2011, p. 42),

[...] toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social e, deste modo, a atividade vital humana é ação material consciente e objetiva, ou seja: é práxis.

É certo, porém, que somente a atividade teórica não se caracteriza como possibilidade de transformação da realidade. Mesmo em se tratando de atividade intelectual, como no caso de muitas pesquisas científicas por exemplo, para que venha a ser considerada práxis é necessário que exista um processo de ação que se relacione com a teoria, e que coloque em prática os atos necessários para compreender dado fenômeno e posteriormente transformá-lo. Segundo Pinto (1969, p. 226),

[...] a pesquisa científica constitui-se em ação do homem sobre a natureza para fins criativos, que se resumem no intuito de conhecê-la, não pelo prazer de conquistar verdades eternas, abstratas, em cuja contemplação o espírito repouse e se satisfaça, mas para produzir bens indispensáveis à existência e adquirir instrumentos de transformação do mundo em proveito do homem.

Por outro lado, a atividade prática desvinculada à atividade teórica, ou seja, refletida na consciência, também não garante a capacidade transformadora da realidade. Vázquez (1977, p. 243) afirma que

[...] a atividade prática implica não apenas na sujeição de seu lado material a seu lado ideal, como também na modificação do ideal em face das exigências do próprio real (matéria-prima, atos objetivos, instrumentos ou meios, e produtos). A prática requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático.

Assim, ao pensarmos novamente na atuação do professor interlocutor, de que forma sua atividade se caracteriza? Após analisar o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de professor interlocutor, assumimos que a atividade pedagógica se desvela como um devir, ao referir-se a esse profissional. Se, por um lado, há a perspectiva de que este assumira a função docente no contexto da educação de surdos, por outro lado tal função ainda não é compreendida de forma consciente por todos os profissionais que adentram esse cargo. Dessa maneira, ainda não se pode afirmar que tal atividade seja práxis.

Se o significado social da função do professor interlocutor se expressa na função de *ser professor*, para que tal significado seja objetivado na práxis do profissional, cabe torná-lo consciente para os sujeitos que atuam nesse cargo; cabe socializar esse significado para toda a comunidade escolar, a fim de que a atividade pedagógica desenvolvida no espaço da escola

seja atividade consciente e coletiva. Para Vázquez (1977, p. 139), “o homem só se manifesta como ser humano na medida em que objetiva suas forças essenciais, genéricas, mas essa objetivação – práxis material, trabalho humano – só é possível entrando o homem em relação com os demais”.

Dessa forma, a verdadeira reflexão coletiva sobre o significado social da função do professor interlocutor implicaria em outros questionamentos: estando os professores interlocutores conscientes de que devem assumir o papel de professores dos estudantes surdos, como isso se daria no contexto particular da rede estadual de São Paulo, no qual a educação de surdos segue a perspectiva inclusiva? Se professor interlocutor e professor regente devem desempenhar a mesma atividade, esses profissionais não deveriam atuar juntos, planejando coletivamente as atividades de estudo do surdo?

Nas falas dos participantes deste estudo, pudemos perceber que há vezes em que o professor interlocutor já realiza as mesmas ações que o professor regente, porém tais ações são desenvolvidas unicamente com o surdo. Nessa dinâmica, constatamos também que o professor interlocutor está sujeito ao professor regente, mesmo quando assume funções docentes em relação aos alunos ouvintes, no ensino de Libras, por exemplo.

Em um processo de conscientização desses profissionais para o exercício da docência na atividade pedagógica, ao pensar em dois professores desempenhando atividade de ensino de forma conjunta e colaborativa, quais as implicações dessa atividade para os estudantes, surdos e ouvintes?

Se entendemos que a condição particular de surdez acarreta necessidades específicas para a educação do surdo, a fim de que ele possa se apropriar dos instrumentos culturais por vias alternativas, compreendemos também que sua atividade de estudo deverá conter ações específicas, diferentes daquelas realizadas pelo ouvinte. Assim, ao estudante surdo cabe, inicialmente, apropriar-se dos suportes necessários, a fim de acessar o conhecimento e humanizar-se. Tal necessidade deveria ser a principal referência para a atuação do professor especializado, ou seja, o professor da educação especial ou da educação bilíngue.

Na perspectiva educacional inclusiva adotada pela rede estadual de ensino de São Paulo, a atuação conjunta de dois professores na mesma sala de aula deve, portanto, considerar tais especificidades; isso implica compreender que a atividade de estudo de surdos e de ouvintes será diferente.

Nessas condições, a situação se configura da seguinte forma: tem-se dois profissionais desempenhando a mesma atividade, no mesmo espaço; porém, ao mesmo tempo, a atividade de estudo a ser realizada pelos estudantes surdos e ouvintes deve ser diferente, considerando

que os surdos apresentam necessidades educacionais diretamente relacionadas à sua condição particular de surdez. Sendo assim, qual a razão para que dois profissionais empenhem-se na atividade de ensino para grupos com necessidades diferenciadas, no espaço da mesma sala de aula? Entendemos que a explicação para esse fenômeno também deriva de um processo de abstração das condições particulares nas quais professor interlocutor e estudante surdo se apresentam, na realidade concreta.

Em tal processo, compreendemos que a contradição presente na legislação federal e nas resoluções estaduais de São Paulo representa a lógica excludente da educação escolar, resultante do fenômeno da alienação em todo o sistema produtivo da sociedade capitalista.

Conforme pontuamos no Capítulo 3, “Educação escolar e deficiência”, ao conceber a educação como um tipo de produção – produção não material (SAVIANI, 1991; 2013), a figura do professor se assume como um trabalhador assalariado como qualquer outro; assim sendo, sujeita-se às consequências da forma de produção característica do capitalismo, na qual o produto do trabalho se aliena de seu produtor.

Nesse contexto, Vázquez (1977, p. 438) compreende que

[...] a alienação se reduz à problemática do não reconhecimento de si – de sua marca humana – em seus produtos, em sua atividade e nos demais homens. Trata-se aqui do operário, como sujeito real, empírico, que produz ou cria sem se reconhecer em seus produtos como ser produtor ou criador.

Em tal panorama, poderíamos perceber a especificidade da educação de surdos como uma representação da divisão e especialização do trabalho, que, dessa forma, compreende alguns aspectos negativos. Vázquez (1977) destaca, entre tais aspectos, a perda da universalidade do trabalho, além da fragmentação deste e do próprio trabalhador, que passa a ser visto como simples meio de produção.

Na situação de produção capitalista, a divisão e especialização do trabalho converte-se em uma divisão do próprio homem: “A universalidade do trabalho, do ponto de vista do operário, desaparece e, em seu lugar, temos a especialização estreita e unilateral do trabalhador” (VÁZQUES, 1977, p. 266).

Assim se mostra a situação do professor interlocutor no contexto da educação de surdos no ensino regular; admitindo que tal profissional possa ser considerado como especializado na área da surdez, a especificidade de seu trabalho junto aos alunos surdos pode apresentar-se como uma atividade segregada no espaço da escola.

Vale ressaltar que, sendo o aluno surdo usuário de uma língua diferente, é possível que apenas este aluno e seu professor interlocutor utilizem a língua de sinais no ambiente escolar.

Em tais circunstâncias, tem-se a probabilidade de que esses dois sujeitos mantenham-se isolados das atividades realizadas na escola, e de que suas ações não apresentem sentido para os demais. Ademais, diante das falas dos participantes, vimos que para os próprios professores interlocutores a atividade não apresenta sentido, ainda que suas ações pareçam coerentes com o significado social de sua função.

Em se tratando da atividade pedagógica, a ausência de correspondência entre o significado social e o sentido pessoal atribuído às ações realizadas também caracteriza uma atividade alienada (DUARTE, 2004; ASBAHR, 2005b; 2011; BERNARDES, 2009; MARTINS, 2011), e que, por essa razão, não pode ser considerada como práxis. As características da práxis implicam que “o sujeito da ação possa refleti-la psicologicamente, pois o sentido do ato não se encerra em si mesmo, mas liga-se sempre a condições sociais mais amplas” (MARTINS, 2011, p. 45).

A superação dessa condição estaria vinculada à compreensão de atividade pedagógica como sendo “aquela que promove modificações nas circunstâncias e modificações no próprio homem de forma simultânea” (BERNARDES, 2009, p. 238). Nesse mesmo direcionamento, a partir de uma concepção dialética, Vázquez (1977) afirma que a unidade de transformação do homem e das circunstâncias compreende-se como *práxis revolucionária*. Dessa forma, pressupõe que

[...] as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado. É o homem, sem qualquer dúvida, que faz as circunstâncias mudarem e que se muda a si mesmo. Através desse fundamento humano comum, coincidem a transformação das circunstâncias e a transformação do próprio homem (VÁZQUEZ, 1977, p. 160).

Ao tratar do contexto em que atua o professor interlocutor, de quais circunstâncias estamos falando? Quais são as circunstâncias que serão transformadas, juntamente com esse profissional, a partir de sua conscientização?

Entendemos que a condição alienada da atividade do professor interlocutor está ligada, portanto, às circunstâncias em que tal atividade se desenvolve. Ao analisar a temática da alienação na obra de Leontiev, Duarte (2004, p. 59-60) destaca a compreensão de que a sociedade capitalista cria obstáculos para a apropriação da cultura humana pelos indivíduos: “trata-se da apropriação privada da cultura material e intelectual produzida coletivamente e que deveria constituir-se em patrimônio de todos os seres”.

A trajetória metodológica da pesquisa apresentada demonstrou, através da abstração dos fenômenos da realidade concreta, que a contradição presente nesse contexto está expressa na negação das necessidades educacionais dos sujeitos surdos nas políticas públicas estaduais

que regem a educação de surdos em São Paulo; ao contrário do que se apresenta no Decreto Federal 5.626 (BRASIL, 2005) e nas orientações contidas no documento do MEC “Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez” (BRASIL, 2007b), que compreendem o caráter *bilíngue* da educação do surdo, as resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo negligenciam tais necessidades.

Percebemos que os obstáculos que se apresentam na educação de surdos não se limitam à rede estadual de ensino. Compreendendo que o impedimento auditivo dificulta o acesso de muitas crianças surdas à língua oral, o acesso desses sujeitos à língua de sinais deveria ser garantido desde a etapa correspondente à educação infantil.

Na medida em que essa etapa educacional encontra-se sob responsabilidade dos municípios, é necessário considerar que as políticas públicas municipais possam também apresentar-se em desacordo com as federais. Dessa forma, considerando o Estado de São Paulo, constata-se a possibilidade de que muitas crianças surdas só tenham acesso à Libras ao adentrar a rede estadual de ensino, por volta dos onze anos de idade ou mais. Apenas nesse momento essas crianças poderão ter a chance de aprender a língua de sinais, com seus professores interlocutores.

Vimos, no entanto, que nem sempre esses profissionais apresentam domínio satisfatório dessa língua. Essa situação, juntamente com a constatação de que muitos deles acreditam que ações relacionadas ao ensino estão fora do âmbito de suas funções, caracterizam aqui outros obstáculos para a apropriação da cultura humana pelo sujeito surdo.

Todos esses entraves se apresentam enquanto elementos das circunstâncias particulares que devem ser transformadas pelos sujeitos nela inseridos, circunstâncias caracterizadas pela atuação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Na realidade analisada, tal particularidade exprime-se pelo trabalho do SAPE e pela concepção de educação inclusiva difundida na rede estadual de ensino.

Conscientizar o professor interlocutor de seu papel na educação de surdos implicaria, nesse contexto, refletir sobre as possibilidades para sua atuação enquanto *atividade pedagógica*. Constatamos, no movimento de pesquisa apresentado, que essas são as perspectivas do CAPE para sua atuação, e que são confirmadas pelos motivos que induzem suas ações.

A função social do professor interlocutor se delinea, portanto, como função docente. Sua atividade, nessa compreensão, deve orientar-se para as necessidades do estudante surdo em sua condição particular de surdez; deve guiar-se pela finalidade máxima do processo educativo, ou seja, a humanização dos sujeitos; e, por outro lado, não deve estar sujeita à

atividade do professor regente da classe em que o surdo esteja inserido, nem mesmo alheia à atividade que esse professor pretenda realizar com os estudantes ouvintes.

Ao entender que esse seja o significado social da função do professor interlocutor, cabe, portanto, torna-lo consciente para os sujeitos que adentram esse cargo. Nas palavras de Martins (2011, p. 73),

[...] para que o homem possa apreender as ligações entre o motivo da atividade e as relações entre ações em seus fins específicos, há a necessidade de que essas conexões se firmem a partir da ação concreta na *cabeça* do homem, configurem-se na forma de ideias a serem conservadas pela consciência. Apenas por essa via poderá o homem chegar ao sentido de suas próprias ações.

No que tange ao professor interlocutor, tem-se duas possibilidades, que se apresentam como consequência da reflexão crítica e da conscientização dos sujeitos. A primeira delas traduz-se na compreensão de que a atividade de ensino realizada pelo professor interlocutor deve ser planejada em conjunto com o professor regente de classe. Nessa situação, os dois profissionais trabalhariam em conjunto, planejando a atividade de estudo para surdos e ouvintes; entretanto, ainda assim a condição particular do surdo exigiria que algumas dessas atividades fossem desenvolvidas em locais e momentos diferentes, tal como explica o documento do MEC já mencionado (BRASIL, 2007b).

Outra possibilidade seria o entendimento de que, estando o professor regente de turma e o professor interlocutor realizando a mesma atividade no mesmo espaço, através de ações diferentes direcionadas para sujeitos distintos, é coerente pensar que esses dois processos não precisariam transcorrer na mesma sala de aula; poderiam, inclusive, dar-se de forma mais satisfatória se ocorressem em espaços diferenciados. Tal contexto caracteriza-se pela proposta da escola bilíngue para surdos, mencionada pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b).

No entanto, o espaço escolar bilíngue reivindicado ainda se mostra distante das perspectivas educacionais para surdos, sobretudo no contexto aqui analisado, que abrange a rede estadual de São Paulo. Fernandes e Moreira (2014) ressaltam a ambiguidade dos princípios da educação bilíngue para surdos no Brasil, afirmando que os pressupostos da educação inclusiva infiltram-se no conjunto de textos oficiais que compõem as políticas públicas.

Entendemos que o problema dessa ambiguidade não se restringe à perspectiva de educação inclusiva em si, mas na concepção de sujeito surdo que refletem tais perspectivas. As autoras anteriormente citadas descrevem tal panorama, a partir da

[...] ambígua representação dos surdos que circula no conjunto desses documentos oscilando em um pêndulo discursivo que ora balança para uma categorização que toma os surdos como integrantes de um grupo cultural por falarem uma língua própria (a Libras), e ora os classifica como estudantes com deficiência, cujo tratamento diferenciado exigiria recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado (AEE) para ter garantida uma aprendizagem significativa, na qual a Libras figuraria como um recurso educacional (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 62).

Conforme já afirmamos no presente trabalho, não temos a intenção de aprofundar a problemática da surdez, vista como diferença ou deficiência, pois consideramos que de uma forma ou de outra, a condição particular de surdez implica em vias educacionais alternativas para que o sujeito se aproprie dos instrumentos culturais da humanidade.

Mais importante que as denominações utilizadas para os serviços educacionais, ou mesmo para os profissionais que dele se encarregam, é a consciência da atividade que desempenham os indivíduos, na atividade pedagógica; o propósito para o qual a atividade se destina, ou seja, a genericidade humana. Ainda que todos os sujeitos surdos pudessem acessar a educação escolar pela particularidade da escola bilíngue, somente a garantia desse espaço não assegura que a atividade dos sujeitos ali inseridos seja práxis.

Entretanto, se no processo de conscientização dos sujeitos define-se também a transformação das circunstâncias em que esses sujeitos atuam, entendemos que o contexto particular caracterizado pela escola bilíngue é a mudança inicial que decorrerá da conscientização dos professores que atuam junto ao estudante surdo, incluindo o professor interlocutor. Em defesa da escola bilíngue, apresentaremos no item seguinte as possibilidades para a atuação do professor interlocutor enquanto práxis, na atividade pedagógica. Discutiremos também como a particularidade da educação bilíngue se insere na relação singular-particular-universal, a qual fundamentou nosso percurso analítico até aqui.

### **7.1 A atividade pedagógica enquanto práxis na educação bilíngue de surdos**

Entender a atividade pedagógica como um movimento consciente, orientado para a humanização dos sujeitos envolvidos, implica reconhecer que, nesse processo, tanto os educadores quanto os estudantes são sujeitos ativos de sua formação. Os estudantes assumem espaço na organização do ensino, a partir de suas necessidades educacionais (BERNARDES, 2009).

Diante de tais necessidades, os educadores transformam suas ações, adequando-as aos estudantes e suas características; ao mesmo tempo, pode-se afirmar que os próprios educadores também sejam transformados nesse processo. Tal perspectiva integra-se ao princípio de que “não só os homens são produto das circunstâncias, como estas são igualmente produtos seus” (VÁZQUEZ, 1977, p. 159).

No que tange à atuação específica do professor interlocutor, percebemos esse movimento na forma como os profissionais significam sua atividade; a partir da transformação dos motivos, que passam a ser geradores de sentido, o significado de sua atividade começa a ser desvelado. Entretanto, tal processo ainda levará um tempo, até que este significado esteja compartilhado por toda a equipe escolar, posto que sua identificação apresenta-se em conflito constante com a contradição das políticas públicas.

A essa altura, podemos afirmar que somente então seria possível analisar se há correspondência entre o sentido pessoal atribuído à atividade do professor interlocutor e seu significado social. Na direção das reflexões realizadas até aqui, entendemos que as circunstâncias que mais favorecem a atividade desse profissional enquanto práxis caracterizam-se nos princípios da educação bilíngue para surdos.

Como destacam Fernandes e Moreira (2014), o espaço da escola regular é um espaço monolíngue, que não apresenta condições sociolinguísticas para a formação de comunidades que utilizem a Libras. Dessa forma, restringe-se à criança surda o acesso à língua de sinais enquanto elemento identitário de uma comunidade linguística autônoma.

Em contrapartida, o próprio uso da Libras no espaço escolar ainda parece ser um direito a ser conquistado pelos surdos, embora oficialmente já tenha sido reconhecido (BRASIL, 2002; 2005). No cotidiano das escolas e também no rol das políticas educacionais para surdos, a língua de sinais ainda disputa *status* linguístico e valorização.

Ao contrário, o espaço da escola bilíngue pressupõe a utilização de Libras como primeira língua e como língua de instrução, que nesse contexto será produzida e reproduzida constantemente na interação surdo-surdo e surdo-ouvinte bilíngue – características ausentes do espaço educacional da escola regular:

A transformação da escola adjetivada inclusiva para surdos requereria que a sua língua nativa fosse a língua de instrução, que seu repertório histórico e cultural estivesse contemplado no currículo, que a presença de professores surdos como modelos de identificação linguística e cultural fosse garantida, além de uma adequada pedagogia para o ensino e avaliação do português como segunda língua. Exatamente os mesmos elementos que configuraram as conquistas da educação indígena bilíngue no Brasil (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 63).

Em defesa de uma educação escolar que se proponha a promover o acesso dos sujeitos ao gênero humano, o acesso à linguagem e ao seu desenvolvimento nas máximas possibilidades deveria ser o princípio básico da educação do surdo. Ao tratar do domínio da linguagem, Barroco (2012, p. 293) ressalta que,

[...] se no desenvolvimento filogenético ela decorre da atividade, do trabalho, no ontogenético isso não se repete. A criança não adquire a linguagem a partir do processo de trabalho, mas do processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com adultos, como os professores. Além disso, a criança passa de uma relação passiva com a linguagem, para o seu emprego de modo ativo.

Ao pensar no contexto de uma escola bilíngue para surdos, tal afirmação ganha sentido no contato que prevê entre o estudante e o surdo adulto, ou o adulto bilíngue. Tal perspectiva abrange, assim, a possibilidade de atuação de professores ouvintes, tais como os professores interlocutores participantes do presente estudo.

O aspecto da interação em língua de sinais é tão valorizado pelos surdos que no ano de 2011, sob a ameaça de fechamento das escolas bilíngues do país, organizações de todo o Brasil se mobilizaram para impedir que os estudantes surdos se vissem obrigados a aceitar sua inserção em escolas comuns. Em defesa da escola bilíngue, Campello e Rezende (2014, p. 88) argumentam:

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso 'ser surdo'.

Os esforços decorrentes das lutas narradas pelas autoras culminaram na inclusão da escola bilíngue para surdos no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b). Todavia, o texto que figura nesse documento não separa a perspectiva inclusiva da proposta bilíngue para a educação do surdo, conforme se pode observar na estratégia 4.7 da Meta 4:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em *escolas e classes bilíngues* e em *escolas inclusivas*, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (grifo nosso).

Nascimento e Costa (2014) diferenciam dois tipos de escolas bilíngues para surdos: aquelas em que apenas os surdos têm acesso à matrícula; e aquelas em que surdos e ouvintes podem ser matriculados, como é o caso da Primeira Escola Bilíngue Libras e Português-

Escrito de Taguatinga-DF. Nos dois tipos de escola, tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa na modalidade escrita figuram como língua de instrução, e nas duas instituições os professores devem ser bilíngues. Ainda sobre a trajetória de implantação da mencionada escola de Taguatinga-DF, os autores argumentam que

[...] a contratação ou o preenchimento de carências de profissionais ouvintes não bilíngues, que tiverem de atuar com a presença de um intérprete em sala de aula, é provisória, pois ocorre apenas enquanto o professor regente se forma bilíngue ou enquanto se encontra um profissional bilíngue para a área de conhecimento em questão (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 162).

A partir dessas concepções, reiteramos nossa convicção de que o problema da educação de surdos encontra-se muito mais centralizado na atividade pedagógica do que no espaço em que essa atividade irá se desenvolver, e menos ainda se tal atividade irá ocorrer numa escola só para surdos ou para surdos e ouvintes. Os argumentos em defesa da escola bilíngue estão além dessa discussão; o que se busca é a “aproximação entre o sentido e o significado das atividades humanas caracterizadas no processo educacional escolar, a partir da atuação crítica e consciente dos sujeitos” (BERNARDES, 2009, p. 239).

Somente nessa perspectiva é que a real transformação da realidade educacional do surdo poderá ocorrer. Isso significa que a mera inserção do sujeito surdo na escola bilíngue não garante seu acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, a menos que tal objetivo tenha sido significado coletivamente como finalidade da atividade pedagógica naquele espaço.

Da mesma forma, se analisássemos a realidade concreta de uma escola bilíngue para surdos, deveríamos perceber que também ali a relação professor-estudante pode encontrar-se fragmentada, influenciada pela alienação que permeia todas as relações de produção na sociedade capitalista. A função do professor da escola bilíngue é a mesma que a do professor da escola regular, porém também ali o processo de atribuição de sentido pessoal a essa atividade pode não encontrar correspondência com seu significado social.

Há uma ruptura entre o desenvolvimento humano já alcançado e as possibilidades de desenvolvimento que cabe à maioria dos sujeitos singulares (LEONTIEV, 1978), e tal condição está posta na base da sociedade capitalista e reproduzida na estrutura da educação escolar, em todas as suas manifestações particulares.

Ademais, ao pensar na figura do professor que atua na escola bilíngue ou na escola regular, caberia ainda questionar: quem é esse professor? Refletimos aqui sobre os limites e possibilidades para a atuação do profissional que, no contexto específico da rede estadual de São Paulo, é denominado “professor interlocutor”. No entanto, no movimento de análise da

função desse profissional, o identificamos como um *professor*, ou seja, um profissional que mesmo fora daquela realidade concreta apresenta uma função significada socialmente.

Nesse direcionamento, ao tratar do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade do educador, Bernardes (2009, p. 241) pontua que

[...] o sentido pessoal de sua atividade torna-se correspondente ao significado social de sua ação no movimento de formação profissional, no que se refere à formação inicial e à formação em exercício. É no processo de formação, ao assumir a posição de estudante, que o educador se apropria dos conteúdos da sua atividade principal, a atividade orientada para o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares. A constituição da consciência do lugar social do educador é desenvolvida na coletividade, no processo de integração a uma classe produtiva que tem finalidades instituídas na sociedade letrada. É por meio do trabalho coletivo na escola, do processo de estudo compartilhado, da luta de classe e da representatividade dos interesses educacionais na sociedade letrada que o educador assume níveis mais claros e mais desenvolvidos de consciência sobre o seu lugar social como representante de uma classe de trabalhadores que detém a possibilidade de transformação da sociedade por meio do desenvolvimento da consciência dos indivíduos com que se relaciona no seu contexto de trabalho – a consciência dos estudantes.

Dessa forma, entendemos que é na formação do professor que se encontra a base das possibilidades de transformação social, a partir da atividade pedagógica na qual este profissional reconhece-se como sujeito ativo, desde o momento em que participa na condição de estudante.

Cabe destacar que a *formação* da qual tratamos aqui refere-se à formação do indivíduo, em sua constituição genérica e social, e que difere, portanto, da concepção de “formação” nos moldes do “professor autônomo” ou “professor reflexivo”, nos quais a dimensão individual é valorizada exacerbadamente, em detrimento da dimensão histórico-social. Nas palavras de Martins (2011, p. 12):

Verifica-se, nessa orientação, uma forte emergência de estratégias de personalização e individualização educacionais que sugerem a formação do professor centrada na atividade cotidiana da sala de aula, na sua maneira de ser professor, centrada, portanto, em sua experiência própria. O saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e técnica.

A questão central na crítica dessa autora sobre a valorização da subjetividade no processo de formação profissional encontra-se fundamentada na atividade alienada, a qual constitui o cerne da organização capitalista. Se o professor utiliza de sua própria experiência docente como referência para análise de sua atuação, e sendo esta experiência o reflexo de uma atividade alienada, quais poderiam ser os resultados desse tipo de “formação”?

Ao contrário, nossa compreensão da formação do professor integra-se à perspectiva de formação do indivíduo apontada por Duarte (2004, p. 51) a partir dos conceitos de objetivação e apropriação; segundo o autor, “o indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história”. Assim, a formação do indivíduo é sempre processo educativo, formal ou informal. Entretanto, no caso da educação escolar, é um processo direto e intencional (SAVIANI, 2013).

No entanto, tal visão difere da concepção que a sociedade capitalista apresenta do professor, ou de qualquer outro trabalhador; nesse contexto, cada vez mais o professor é concebido enquanto alguém que apresenta uma capacidade de trabalho abstrata, que é indiferente ao conteúdo da atividade de trabalho (DUARTE, 2006). No panorama delineado por tal compreensão, infere-se que esse professor possa atuar em qualquer espaço, adaptando-se às diferentes situações impostas pelo mercado de trabalho.

Consideramos que o papel do professor que atua junto ao estudante com deficiência deve convergir para a superação da limitação orgânica, através do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2012). A atuação que se espera de tal profissional aproxima-se, assim, do conceito de práxis revolucionária, à medida que sua atuação também orienta-se para uma aproximação com a atividade pedagógica.

Se consideramos, portanto, que somente a transformação da base social em que a escola se insere permitiria que todas as outras mudanças fossem possíveis dentro desse espaço, concluímos que apenas quando há consciência da alienação é que advém a necessidade de desenvolvimento da práxis, a fim de transformar tal condição (VÁZQUEZ, 1977). Nas palavras de Pinto (1969, p. 371), tal condição somente será superada “quando este projeto for uma finalidade da consciência coletiva e tiver por correlato a supressão final de toda forma de alienação do trabalho”.

Assim, concluímos que, se para além da explicação dos fenômenos adjacentes à educação de surdos, buscarmos formas concretas para a superação da realidade expressa nesse contexto, entenderemos que a proposta mais acertada é a conscientização dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ao admitir que o propósito apriorístico da educação escolar seja a humanização dos sujeitos, para a educação do estudante surdo, acreditamos e defendemos que as circunstâncias mais favoráveis para que o processo educacional se efetive na atividade pedagógica residem na proposta de educação bilíngue para surdos; mais especificamente, no âmbito da escola bilíngue. Ali, garantidas as condições de produção e reprodução da língua de sinais enquanto

elemento de identificação linguística de um grupo social minoritário, é o espaço onde a atuação do professor pode vir a ser, de fato, práxis.

Frente às reflexões suscitadas no presente capítulo, as quais encerram nosso movimento de compreensão da realidade concreta e das possibilidades para sua superação, apresentaremos no capítulo seguinte a síntese do movimento de pesquisa desta tese.

## CAPÍTULO 8: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de pesquisa que apresentamos no presente trabalho foi elaborado a partir da problemática caracterizada pela inserção do professor interlocutor na rede estadual de ensino de São Paulo – um profissional contratado para atuar diretamente com os estudantes surdos inseridos nas salas de aula regulares, com função pouco clara na legislação estadual (SÃO PAULO, 2009a; 2009c).

Com base em nossa experiência na rede estadual, acompanhamos o quanto a atuação do professor interlocutor tem gerado dúvidas e conflitos no âmbito escolar, os quais estão relacionados à expectativa de que esse profissional atue como intérprete de Libras. Algumas pesquisas (LACERDA, 2006; ROSA, 2006; VIEIRA, 2007; TUXI, 2009) que têm investigado o papel do intérprete no ensino regular ressaltam a dificuldade em demarcar os limites de sua função; de fato, a própria utilização do termo “professor-intérprete” nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) sugere a possibilidade de que um mesmo profissional assuma duas funções simultaneamente.

Inicialmente, as dúvidas concernentes à atuação do professor interlocutor também pareciam orientar-se para um problema de delimitação de papéis; contudo, a própria opção pelo termo “professor interlocutor” deixou margem para outras possibilidades de explicação para a sua atividade: a criação do cargo de professor interlocutor seria uma tentativa de aproximação entre a função do professor e a função do intérprete? Qual a função desse profissional no contexto da educação de surdos na perspectiva educacional inclusiva da rede estadual de São Paulo?

A fim de obter respostas às questões anteriores, nosso percurso investigativo buscou identificar a função social do professor interlocutor, utilizando-se do método analítico proposto pelo materialismo histórico dialético. Nessa perspectiva, partimos de uma compreensão de trabalho humano enquanto *atividade*, sendo, portanto, *consciente* e eminentemente *social*.

Sobre trabalho e atividade em uma perspectiva marxista, caberia retomar o que postula Leontiev (1978) acerca da relação entre atividade e consciência. Utilizando-se dos conceitos significado social e sentido pessoal, o autor assume que o primeiro pode ser compreendido como síntese das práticas coletivas; já o segundo se estabelece na relação entre o *motivo* da atividade e as *finalidades* das ações a ela relacionadas.

Frente a esses dois conceitos, nosso movimento de pesquisa guiou-se pela intenção em demonstrar que a função social do professor interlocutor é a mesma de qualquer outro *professor*, mas que esta encontra-se influenciada e prejudicada pela condição de alienação dos trabalhadores que adentram esse cargo, uma vez que o significado social e o sentido pessoal atribuídos à sua atividade são distintos e incompatíveis.

A concepção de que a função do professor interlocutor traduz-se em *atividade de ensino* foi o ponto de partida para explicar os processos camuflados de sua atuação, os quais mascaram o processo de alienação vivenciado por esse sujeito e pelo aluno surdo na educação escolar. Nessa perspectiva, compreende-se que é possível que exista uma tentativa de amálgama das funções de professor e de intérprete, pois a confusão de papéis entre esses dois profissionais encaixa-se na lógica do processo de alienação daqueles que são excluídos da atividade pedagógica em sala de aula.

A partir das categorias analíticas elaboradas, as quais nos permitiram explicar a realidade concreta investigada, podemos afirmar que não há quaisquer expectativas de que o professor interlocutor atue como intérprete de Libras, advindas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ao contrário, os parâmetros apresentados nos documentos que discorrem sobre sua atuação (SÃO PAULO, 2009a; 2009c) referem-se ao professor interlocutor unicamente enquanto *docente*, inclusive nos vídeos em que profissionais ligados ao CAPE determinam as ações que devem ser realizadas. Ademais, no contexto da realidade concreta do município investigado, verificamos que a atuação de profissionais enquanto intérpretes de Libras seria impossibilitada no momento histórico atual, pois a necessidade educacional dos estudantes surdos demanda inicialmente a presença de *professores* que se encarreguem de seu desenvolvimento linguístico e do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Sobre os resultados de nossa investigação, há, portanto, dois aspectos a serem destacados: o primeiro é que o significado social da função do professor interlocutor se revela, portanto, em *ser professor*, e não intérprete; o segundo é que o sentido pessoal que os profissionais em exercício atribuem à sua atividade ainda é *ser intérprete*. Dessa forma, na medida em que essa atividade é impossível de ser objetivada no contexto investigado, a tese que defendemos é que a atividade do professor interlocutor consiste em ser professor do estudante surdo e que, portanto, tal profissional deve ocupar-se da atividade de ensino para esse alunado, de forma deliberada. Além disso, se a educação do surdo em perspectiva inclusiva requer dois professores na mesma sala de aula, faz-se necessário que tais profissionais empenhem-se coletivamente na organização do ensino para *todos* os estudantes,

tendo em vista que a unidade da atividade pedagógica caracteriza-se pela dimensão coletiva e colaborativa que deve existir entre atividade de ensino e atividade de estudo.

Por outro lado, a presença de dois professores na sala de aula demonstra a incapacidade do modelo educacional adotado em atingir seu propósito original, ou seja, o ensino e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes, em suas máximas potencialidades. A presença do professor interlocutor evidencia que o professor regente de turma não é capacitado para promover o desenvolvimento de todos os seus alunos; ao mesmo tempo, um professor interlocutor subjugado a outro professor suscita uma aparente incapacidade de ser ele próprio o docente.

Dadas as condições da realidade concreta, caracterizadas pelas necessidades educacionais diferenciadas que apresentam os estudantes surdos, é possível que alguns professores interlocutores venham a compreender que sua atuação deve concentrar-se na função docente. Entretanto, na lógica da submissão ao professor regente, o professor interlocutor encontra-se limitado a exercer sua função “acompanhando o professor da classe ou da série” (SÃO PAULO, 2009c), ou seja, sujeito à sua autorização ou aprovação para que possa desempenhar seu papel docente. Tem-se, dessa forma, uma dupla exclusão: a do professor interlocutor e a do aluno surdo, para o qual as propostas educacionais ainda se mostram incipientes e elaboradas sem reflexões críticas.

Tal condição, referendada por orientações contraditórias presentes em documentos oficiais, implica em consequências graves na medida em que: impossibilita o desenvolvimento e expressão genérica de ambos os professores por meio da atividade; negligencia o surgimento de novas práticas e, conseqüentemente, a formalização de novos conhecimentos relacionados à educação escolar; além de perpetuar a condição de exclusão à qual se sujeitam os indivíduos privados do acesso aos meios – de produção, de desenvolvimento, de humanização.

Com a identificação da unidade de análise enquanto elemento capaz de explicar o todo, percebemos que a contradição das políticas públicas federais e estaduais revelam dois aspectos essenciais: diferentes perspectivas para a educação de surdos e diferentes concepções de inclusão. Por essa perspectiva, chegamos à conclusão que assumir que o professor interlocutor tenha função docente pode causar estranhamento, devido ao contexto em que tal profissional se insere: a sala de aula organizada na perspectiva inclusiva da rede estadual de ensino de São Paulo.

Nesse ponto, nos cabe questionar: se compreendemos que a educação escolar cumpre suas finalidades em relação aos sujeitos singulares somente quando se dá em situação de

atividade pedagógica – ou seja, pressupondo que todos os sujeitos envolvidos nesse processo estejam nele envolvidos de forma *consciente*, em uma perspectiva social, *coletiva* – é possível presumir que o surdo consiga entrar em situação de *atividade* nesse contexto?

Sabemos que a diferença linguística entre surdos e ouvintes não é a única barreira que separa esses dois grupos de sujeitos na escola; se assim fosse, a presença de tradutores intérpretes de língua de sinais seria suficiente para garantir a realização da atividade de estudo. No entanto, o sujeito surdo do qual tratamos aqui apresenta também defasagem linguística em relação ao Português em sua modalidade escrita e, muitas vezes, atraso no desenvolvimento da língua de sinais; tais condições o colocam em uma situação de atraso em relação ao restante do grupo.

Além disso, a atividade de ensino também está comprometida nessa perspectiva de inclusão escolar que se propõe, pois os dois professores inseridos na sala de aula – o professor regente e o professor interlocutor – apresentam a mesma função, mas cada um está comprometido com atividades diferentes; nem sempre a atividade de ensino organizada para o grupo de ouvintes é adequada para o sujeito surdo, cabendo ao professor interlocutor adaptá-la ou substituí-la, sempre que o professor regente o autorizar.

Desse modo, se a atividade de ensino não é a mesma para surdos e ouvintes, também a atividade de estudo não poderá ser; e se a proposta para o surdo for diferente, já não há o caráter coletivo que caracterizaria tal processo como *atividade*. Estaríamos falando, portanto, de uma situação de *passividade*, que se impõe tanto ao sujeito surdo quanto ao professor interlocutor.

Ao pensar em propostas para a superação dessa realidade, um primeiro aspecto a ser destacado é a necessidade de que o significado da função do professor interlocutor seja compartilhado entre a comunidade escolar, pois muitas dificuldades que permeiam sua atuação decorrem da ausência de clareza sobre sua função junto ao estudante surdo.

Entretanto, consideramos a possibilidade de que explicitar a função do professor interlocutor poderia promover, na comunidade escolar, a discussão que aqui elucidamos sobre a perspectiva inclusiva de educação do surdo e a perversa forma de exclusão por ela camuflada. A quem serve esclarecer a função do professor interlocutor e quem se beneficia com sua dissimulação? Por certo que a conscientização dos sujeitos envolvidos no contexto da atividade pedagógica os aproxima da universalidade; entretanto, para aqueles a quem interessa manter as condições de dominação que sustentam o modo de produção capitalista, convém que a realidade concreta se mantenha caótica e imprecisa.

Com base na análise do material em vídeo que serviu de fonte de dados para o estudo do Capítulo 5, “Reflexão coletiva sobre a função do professor interlocutor”, percebemos que muitos dos conflitos e questionamentos apresentados pelos professores interlocutores em formação na ocasião do encontro filmado e editado já eram de conhecimento da Secretaria de Educação de São Paulo e do CAPE no momento em que os DVDs foram produzidos, em 2011. Entretanto, frente à ausência de dados resultantes dessa proposta coletiva de reflexão, a função docente desse profissional se manteve incógnita para os profissionais da rede estadual; de fato, ao considerar o percurso metodológico que nos foi necessário para compreendê-la, entendemos que se trata de uma difícil tarefa.

Assim, nos baseamos nas convicções de Pinto (1969), ao assumir que a conscientização da realidade já torna possível sua superação; nesse sentido, a superação de toda forma de alienação se desvela

[...] no ingresso em um período histórico em que, tendo o domínio do homem sobre a natureza se agigantado de modo inaudito, se descortinará novamente a todos os homens a perspectiva de empreenderem em comum o respectivo projeto de realização pessoal. A luta do homem contra o homem cessará quando as condições sociais permitirem que cesse o enfrentamento, o choque mecânico entre os indivíduos, por se revelar ser muito mais proveitoso para todos a exploração do mundo circunstante pela ação harmoniosa comum (PINTO, 1969, p. 233).

Nesse direcionamento, a transformação da realidade da educação de surdos se inscreve no âmbito da superação das condições que atingem a educação escolar de modo geral; da reflexão sobre as possibilidades de superação da realidade em que atualmente se insere o professor interlocutor, emana também a necessidade de que as condições de sua atuação o permitam organizar o ensino para o estudante surdo, de forma autônoma e consciente. Isso significa que, existindo a necessidade de atuação de dois professores na mesma sala de aula, há que se considerar que ambos estejam envolvidos na mesma atividade, e que, portanto, deve ser planejada e executada de forma conjunta, coletiva.

Na realidade concreta analisada na presente investigação, observamos ainda que as condições linguísticas dos participantes se mostraram insuficientes para o desempenho adequado das funções que lhes eram confiadas. Se ao professor interlocutor cabe a função de ensinar o estudante surdo, também sua formação deve contemplar os requisitos que se esperam para atuar no contexto da educação de surdos, ou seja, domínio satisfatório da Libras e de estratégias de ensino capazes de promover o desenvolvimento desses alunos, diante da particularidade que medeia sua relação com o gênero humano.

Para tanto, cabe também ao poder público, tanto da esfera federal quanto estadual, planejar e sistematizar ações que comportem a formação acadêmica adequada aos profissionais que atuarão no âmbito da educação de surdos, ressaltando que os parâmetros em que tal formação deve se dar já se encontram explicitados no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005).

À guisa de conclusão, entendemos que a pesquisa aqui apresentada iniciou-se também com um questionamento que tem se tornado frequente sobre a atuação de intérpretes de Libras no contexto educacional: espera-se que esse profissional assuma funções de ensino no processo de educação do surdo? Entretanto, como a realidade concreta analisada neste trabalho se manteve restrita à rede estadual de ensino de São Paulo, a resposta para tal questão se manteve fora de nosso percurso investigativo, uma vez que pudemos confirmar nossa hipótese, ao constatar que o professor interlocutor não é intérprete, e sim professor.

Ainda assim, ousamos afirmar que dificilmente qualquer profissional que venha a atuar no espaço escolar possa deixar de assumir funções de caráter educativo, mesmo que tal ação não seja consciente, posto que o próprio ambiente parece ser suficiente para fazer emergir o comportamento fossilizado de transmitir às novas gerações o conhecimento adquirido, o uso e fabricação de instrumentos, bem como a cultura acumulada e objetivada nestes. Por outro lado, a clareza de funções de cada profissional relacionado à educação escolar é um aspecto essencial para que tal processo se converta em atividade pedagógica: um processo consciente e com a finalidade de promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos envolvidos; trata-se, portanto, de uma questão que ainda deve ser melhor analisada por pesquisas futuras.

Sobre a função dos sujeitos na atividade pedagógica, apontamos também para tentativas de superação das atuais perspectivas antagônicas para a educação do sujeito surdo, inclusiva ou bilíngue – ainda que a perspectiva bilíngue nos pareça mais vantajosa, tanto pela maior facilidade de acesso do surdo à língua de sinais, quanto pela formação de uma identidade linguística, construída na relação com um grupo social por ela caracterizado. No entanto, com base em nossa experiência de atuação profissional nos dois contextos educacionais, sustentamos nossas convicções de que somente um ambiente bilíngue não garante aos estudantes surdos o acesso ao currículo escolar, a menos que a organização do ensino se efetive em propostas planejadas na coletividade e consciente de suas finalidades; tais práticas é que permitiriam a realização da atividade pedagógica, em qualquer perspectiva nas quais estejam fundamentadas.

Dessa forma, para sintetizar as conclusões às quais chegamos com nossa investigação, retomamos o conflito exposto por uma das participantes, ao refletir sobre as condições de sua

atuação profissional em relação ao professor regente da turma: “*Se ele não fizer, eu também não vou fazer porque não é minha função? Então, porque o outro não faz, eu também não vou fazer? Então, é função de quem?*”

Temos como expectativa que todos os profissionais atuantes no cargo de professor interlocutor cheguem à compreensão de que a função do “outro” também é a sua: ser professor; e que, sendo assim, a ele sejam dadas as condições necessárias para desempenhá-la.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. Serviço de interpretação educacional para alunos surdos na educação básica de escolas públicas de São Paulo: um serviço em construção. *Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, 2011. p.1794-1806.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, São Paulo, ano XI, n. 21, p. 160-173, Março, 2001.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, Maio /Jun /Jul /Ago, 2005a. p. 108-118.

\_\_\_\_\_. *Por que aprender isso, professora?* Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005b.

BARROCO, S. M. S. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2007.

\_\_\_\_\_. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 277-298.

\_\_\_\_\_.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. *Psicologia USP*, São Paulo, n. 23, v. 1, 2012, p. 111-132.

BASSO, I. S. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história*. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

BELÉM, L. J. M. *A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

BERGAMASCO, E. F. A.; BOLSANELLO, M. A.; SILVA, T. S. A.; Especificidades da escrita de alunos surdos – a escrita dos sinais. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Orgs.). *Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: EDUEM, 2012, p. 193-225.

BERNARDES, M. E. M. A educação como mediação na teoria histórico-cultural: compromisso ético e político no processo de emancipação humana. *Revista Psicologia Política*. vol. 10, nº 20, Jul./Dez, p. 293 – 296. 2010.

\_\_\_\_\_. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 13, n. 2, Julho/Dezembro, 2009. p. 235-242.

\_\_\_\_\_. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2012.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília. *Diário Oficial da União*, 2007a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6571 de 18 de setembro de 2008. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial. Brasília. *Diário Oficial da União*, 2008a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. *Diário Oficial da União*, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. *Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1991.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. *Diário Oficial da União*, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 12.303, de 2 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2010b.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2010a.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2014b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010c.

\_\_\_\_\_. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Estratégias para a

educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 17, de 3 de julho de 2001. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 24/08/2014.

\_\_\_\_\_. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília, DF. MEC/SECADI, 2014a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 12, n.2. p. 429-445, 1999.

BRITO, L.F. *Por uma gramática de Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro - UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar em Revista*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001, n. 17, p. 101-110.

\_\_\_\_\_. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 2004.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 2. 2014, p. 71-92.

CAMPOS, S. R. L. *Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, N. R. L. (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 77-99.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”*: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-32.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957

COLL, C. et. al. *O construtivismo na sala de aula*. 1999.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Progreso, 1988.

\_\_\_\_\_.; MARKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS*: antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, Julho, 2000. p. 79-115.

\_\_\_\_\_. *Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. *Caderno Cedes*, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

\_\_\_\_\_. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

EIDT, N. M.; CAMBAÚVA, L. G. Capitalismo, pós-modernidade, neoliberalismo e a subjetividade fragmentada. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 33-51.

FERNANDES, S. *Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. SEED/SUED/DEE, Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola Ed., 2009.

GIORDANI, L. Letramentos na educação de surdos. In: LODI, Ana C. et al (Org). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GOES, M. C. R.; LOPES, P. A linguagem do brincar repercussões do “faz-de-conta” para o processo de letramento. In: LODI, et al. *Leitura, escrita e diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. Plexus Editora, 1997.

GOMES, M. C. F. O panorama actual da educação de surdos: na senda de uma educação bilíngue. *Exedra*, n. 3, p. 59-74, 2010.

GREGORY, S. et. al. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers, 1998.

GUARINELLO, A. C. et al. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. *Rev. bras. educ. espec.* Marília, v.14, n.1, 2008. p. 63-74.

HAULAND, H.; ALLEN, C. Deaf people and Human Rights. *Report of the World Federation of the Deaf*, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 01/02/2015.

KARNOPP, L. O poder da escrita e a escrita do poder LODI, Ana C. et al (Org). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R. Armadilha da inclusão: contraposições entre deficiência, diferença e desigualdade social. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Orgs.). *Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: EDUEM, 2012, p. 23-39.

KYLE, J. G. Desenvolvimento e educação da pessoa surda: uma perspectiva européia. *Revista Online da Biblioteca Prof Joel Martins*. Campinas, v. 2, n. 3, jun., 2001.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_.; ALBRES, N.; DRAGO, S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

LACERDA, C. B. F. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação*, n. 36, 2010. p. 133-153.

\_\_\_\_\_.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. Tradução de Cristina Reis.

LAPA, A.; PRETTO, N. L. Educação a distância e a precarização do trabalho docente. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1959.

\_\_\_\_\_. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

LICHTIG, I.; BARBOSA, F. V. Abordagem bilíngue na terapia fonoaudiológica de surdos. In: FERNANDES, F. D. M.; MENDES, B. C. A.; NAVAS, A. (Orgs.). *Tratado de fonoaudiologia*. 2. ed. São Paulo: Editora Roca Ltda, 2009, v. 1, p. 210-219.

LICHTIG, I. et. al. Programa de intervenção fonoaudiológica com famílias de crianças surdas (PIFFCS). Carapicuíba: *Pró-Fono*, 2004, p. 39-78.

LODI, A. C. et al (Org). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 92-109, jan./abr. 2013.

LOPES, M. A. C. *Concepções de surdez de adultos surdos que utilizam língua de sinais*. 2010. 123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.

LURIA, A. R. *Linguagem e pensamento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, A. M. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 221-238, Nov. 2003.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiniano*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. 29<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPED, GT 17: Filosofia da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação). Universidade Estadual Paulista, 2011.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural. v. 1, tomo 2, 1984.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In. TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. (Orgs). *Psicologia e educação: desafios teóricos práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35 – 71.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDONÇA, S. R. D. *Trajetórias socioeducacionais de adultos surdos: condições sociais, familiares e escolares*. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

MOURA, M. C. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. In: SÁ, N. R. L. *Surdos: qual escola?* Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, p. 155-168.

\_\_\_\_\_. As leis e a realidade. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Editora Santos: 2008.

NASCIMENTO, S. P. F.; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 159-178.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

OMOTE, S. A Integração do Deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 55-62, 1995.

\_\_\_\_\_. Inclusão: da intenção à realidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004, p. 1-9.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Parem de preparar para o trabalho!!! - reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

PEDROSO, C. C. A. *O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em Libras atuando como intérprete*. 2006. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006.

PETITTO, L.; MARANTETTE. Babbling in the Manual Mode: evidence for the ontology of language. *Science*, v. 251. American Association for the Advancement of Science. 1991. p. 1397-1556.

PICKERSGILL, M. Bilingualism, current policy and practice. In: GREGORY, S. et. al. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers, 1998. p. 88-97.

PINTO, A. V. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. 203f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

\_\_\_\_\_. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

QUADROS, R. M. *A escola que os surdos querem e a escola que o sistema "permite" criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina*. XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. Original publicado em 1997.

QUADROS, R. M. et al. *Exame Prolibras*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

\_\_\_\_\_. *O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação de Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES*. Campinas, v. 26, n. 69. Maio/Ago, 2006.

\_\_\_\_\_.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, S. M. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. 2009. 160f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

ROSA, A. S. Tradutor ou professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 8, p. 55-74, 2006.

SÁ, N. R. L. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 17-61.

SAES, D. *Democracia*. São Paulo: Ática, 1987.

SAMPAIO, M. M. F. *Um gosto amargo de escola: relação entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: EDUC, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Lei Estadual n. 500, de 13 de novembro de 1974. Institui o regime dos servidores admitidos em caráter temporário. *Diário Oficial[do] Estado de São Paulo*, São Paulo, 1974.

\_\_\_\_\_. Resolução SE n. 11, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. *Diário Oficial[do] Estado de São Paulo*, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Resolução SE n. 38, de 19 de junho de 2009. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. *Diário Oficial[do] Estado de São Paulo*, São Paulo. 2009a.

\_\_\_\_\_. Resolução SE n. 68, de 02 de outubro de 2009. Dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar Nº 1.093/2009, e dá providências correlatas. *Diário Oficial[do] Estado de São Paulo*, São Paulo. 2009b.

\_\_\_\_\_. Resolução SE n. 98, de 30 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. *Diário Oficial[do] Estado de São Paulo*, São Paulo. 2009c.

\_\_\_\_\_. Resolução SE n. 8, de 22 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a classificação de docentes e candidatos à contratação temporária no processo seletivo para atribuição de classes e aulas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. *Diário Oficial[do] Estado de São Paulo*, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. *Secretaria da Educação*. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em 26/08/2013.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1989. Original de 1916.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. In: *Educação e Filosofia*, n. 11, v. 21 e 22, Jan/Jul e Jul/Dez. 1997. p. 127-140

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. *Do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, Out. 2007.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. Original de 1991.

SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: \_\_\_\_\_. (Org.).

*Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 8-20.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. v. 1.

\_\_\_\_\_. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2004.

SOARES, R. S. *Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

TUXI, P. *Professor Intérprete ou Intérprete Educacional? Atuação desse profissional em classes inclusivas no ensino*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2009.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Salamanca, Espanha, 7 - 10 de junho de 1994. Editado pela Unesco.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas na aprendizagem*. Jomtiem, 1990. Editado pela Unesco, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1999.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEGAS, L. S. Dificuldades de escolarização e progressão continuada: uma relação complexa. In: SOUZA, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 307-328.

VIEIRA, M. E. M. *A auto-representação e atuação dos “professores-intérpretes” de línguas de sinais: afinal... professor ou intérprete?*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Cone, 2014. p. 103-117.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, 1997. v. 1.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, 2001. v. 3.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, 2012. v. 5.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Original publicado em 1934.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

WOLL, B. Development of signed and spoken languages. In: GREGORY, S. et. al. *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers, 1998. p. 88-97.

YUE, A. H. *Intervenção bilíngue: percepção dos pais quanto a mudanças na comunicação com seus filhos surdos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

## ANEXOS

### **ANEXO A: Proposta de reflexão coletiva de educadores envolvidos na formação de alunos surdos, nas escolas onde convivem surdos e ouvintes**

#### **Justificativa:**

O Projeto tem grande importância pedagógica para crianças, adolescentes e jovens surdos, possibilitando a quebra de barreiras na comunicação e acesso a conteúdos educacionais por meio da LIBRAS.

Cabe à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, conjuntamente com as Coordenadorias de Ensino, expedir normas de procedimento e diretrizes didáticas pedagógicas para subsidiar as Diretorias de Ensino na realização das orientações técnicas aos docentes interlocutores, bem como nos esclarecimentos aos gestores e docentes das unidades escolares;

A formação pretende potencializar as ações da escola em torno dos alunos surdos ao aprofundar questões de transmissão de conteúdos curriculares pelo professor interlocutor na classe comum como agente da comunicação interativa professor-aluno, e fortalecer o vínculo deste junto a sala de recursos.

Legislação: Resolução SE 38, de 19-6-2009; DECRETO Nº 5626, 22 DE DEZEMBRO DE 2005; Lei Nº10.436, de 24 de abril de 2002; LEI Nº 10.098 DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000; LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.

#### **Objetivo:**

- Desenvolvimento de HTPCs nas escolas Estaduais e/ou oficinas pedagógicas com temas voltados aos alunos com surdez utilizando como apoio o DVD "O contexto da Interpretação e da LIBRAS na escola".
- Desenvolver e apoiar reflexão das práticas na educação do aluno surdo/ deficiente auditivo, no acesso às informações e aos conhecimentos curriculares do ensino fundamental e médio;
- Aprofundar os aspectos teóricos e práticos envolvidos no trabalho cooperativo do professor, professor interlocutor, aluno, classe, sala de recursos, escola. Refletir sobre aspectos da interação.
- Propiciar o entendimento da função do professor interlocutor.

#### **Conteúdo:**

Práticas na educação do aluno surdo/ deficiente auditivo.

Formas de proporcionar maior acesso às informações e aos conhecimentos curriculares dos ensinos Fundamentais e Médio desenvolvidos pelo caderno do Caderno do Aluno.

Aspectos teóricos e práticos envolvidos no trabalho: cooperativo do professor, professor interlocutor, aluno, classe, sala de recursos, escola.

Pontos importantes para entendimento da: surdez, LIBRAS, bilingüismo, superposição de línguas, aprendizagem simultânea.

**Tipo:** Desenvolvimento de ações na escola. Acompanhamento das ações desenvolvidas nas 91 Diretorias de Ensino. **Outubro e novembro** retorno das ações ao CAPE através do formulário anexo para identificação dos pontos polêmicos, e análise das contribuições e atividades desenvolvidas pelas Diretorias de Ensino.

**Público Alvo:** Escolas Estaduais que atendam a alunos surdos e ouvintes.

**Período/Encontros**: desenvolvimento a combinar com cada Diretoria de Ensino.

## **"O Contexto da Interpretação e da LIBRAS na Escola"**

Temas desenvolvidos nos DVD:

### **1. Intérprete: Legislação e Perfil Profissional**

CAPE

O Serviço de Educação Especial. Denise Cintra Villas Boas

O que se espera de todos na Rede Estadual

De que pessoa com surdez falamos

História Pessoal: pessoa com surdez e intérprete. Mateus Bueno Valle Machado e Karina Zonzini

Perfil do Professor Interlocutor. Mariângela C. Dezotti

Escola da Família: apoio a família do aluno com surdez. Generosa Monteiro Ferraz

Filme: Causas da surdez

A LIBRAS. Legislação

O Intérprete

O Professor Regente

Dicionário Deit LIBRAS

### **2. Eduardo Ruas, Sueli R. Segala, Lílian Coutinho: Tradução e conceitos em LIBRAS**

Hino Nacional

Lilian Coutinho: formação de Intérprete

Sueli R. Segala: História de vida

LIBRAS: Hino Nacional

Química: tabela periódica e ligação iônica

Verbos

Interpretação: Competência, tema, habilidade, conhecimento

Vídeo: Escute

Português: Juiz de Paz na Roça

Olhar do Intérprete sobre o texto

Olhar da pessoa com surdez sobre o texto

Competência tradutória

Inglês

Expressão facial

LIBRAS: padrão formal

### **3. Adriana Horta de Matos: Caminhos da Aprendizagem do aluno com surdez**

Questões prévias ao momento da Interpretação

Leitura e Escrita

Ser surdo e ser ouvinte. Relação entre diversidade lingüística e cultural no ambiente escolar

Professor ouvinte e aluno surdo

Língua Portuguesa e LIBRAS

Exemplos de diferentes alunos

Recursos visuais, histórias jogos e atividades

Motivação do Aluno Surdo  
 Procedimentos de Ensino  
 Sinais corretos?

**4. Eduardo Ruas, Sueli R. Segala, LÍlian Coutinho: Tradução e conceitos em LIBRAS**

Filme: O Intérprete  
 Biologia  
 Ciclo da água  
 Fotossíntese  
 Verbos: 1ª e 3ª pessoa  
 Cadeia Alimentar  
 Ação e a palavra  
 Radical, prefixo, sufixo  
 Classificadores  
 Variação de Sinais  
 Prática: Construção de caderno junto com o aluno  
 Classificadores  
 Número: plural e singular. Coletivos.

**5. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda: Metodologia para Interpretação. Pesquisas Acadêmicas**

Formação da Palestrante e Referencia de Pesquisas  
 Legislação  
 Educação Inclusiva Bilingue  
 Escola Polo, Escola Especial, Escola Bilingue  
 Intérprete Educacional  
 Categorias de Análise. Interpretação. Currículo  
 Enunciador Discursivo. Escolhas Lexicais  
 Recurso didático para formar o Ouvinte  
 Língua de Instrução LIBRAS. Olhar do Professor Surdo  
 Estudo de Caso

**6. Eduardo Ruas, Sueli R. Segala, LÍlian Coutinho: Tradução e conceitos em LIBRAS**

Matemática: número e equação de segundo grau  
 Trigonometria. Classificadores descritivos  
 Crise financeira  
 Filosofia  
 Sociologia  
 Sinais construídos com os alunos  
 Intérprete de Apoio  
 História  
 Filmes: Intérprete

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/SEE  
 COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/ CGEB  
 CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO/CAESP  
 NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO/CAPE

**Desenvolvimento de ação descentralizada-2012.**

Material de apoio: DVD

**"O Contexto da Interpretação e da LIBRAS na Escola"**

Material selecionado: DVD nº \_\_\_\_\_ Tema: \_\_\_\_\_

Local: ( )

Escola Estadual \_\_\_\_\_

Número de alunos surdos: \_\_\_\_\_ Fundamental I; \_\_\_\_\_ Fundamental II;  
 \_\_\_\_\_ Ensino Médio; \_\_\_\_\_ EJA

Período: \_\_\_\_\_

( ) Diretoria \_\_\_\_\_

( ) Outros locais na comunidade: \_\_\_\_\_

Número de pessoas envolvidas

_____ alunos	_____ Prof. Coordenador de Escola	Outros, especificando a quantidade:
_____ pais	_____ Diretor	
_____ funcionários da escola	_____ PCOP	
	_____ Supervisor	
_____ professores do Ensino Fundamental I		

_____professores do Ensino Fundamental II		
_____Ensino Médio		
_____EJA		

Pontos polêmicos

Aspectos relevantes abordados durante a discussão

Encaminhamentos

Avaliação do material utilizado: nome do DVD \_\_\_\_\_

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA NO ÂMBITO DA DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO

Ao Dirigente Regional de Ensino, Sr. \_\_\_\_\_

Eu, Mara Aparecida de Castilho Lopes, aluna do curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), linha de pesquisa Educação Especial, venho, por meio desta, solicitar autorização para realização de pesquisa acadêmica nos ambientes das unidades escolares em que atuarem professores interlocutores de Libras/Língua Portuguesa e, eventualmente, nos ambientes em que ocorrerem orientações técnicas e de formação continuada com os profissionais anteriormente descritos. Solicito, ainda, autorização para realização da pesquisa com os professores interlocutores de Libras/Língua Portuguesa.

Esses profissionais serão consultados individualmente sobre o interesse em participar na proposta investigativa. Aqueles que consentirem em participar, voluntariamente, serão submetidos a entrevistas e/ou observação da atuação profissional, de acordo com a função desempenhada.

**TÍTULO DA PESQUISA:** Ensinar: “então, é função de quem?” - Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista

**PESQUISADORA:** Mara Aparecida de Castilho Lopes    **Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ida Lichtig

**OBJETIVO:** Identificar a função social do professor interlocutor.

**Forma de Acompanhamento e Assistência:**

Quando necessário, a pesquisadora poderá ser consultada para esclarecimento das etapas de desenvolvimento da pesquisa, pelo telefone residencial \_\_\_\_\_ ou celular \_\_\_\_\_, e também no endereço \_\_\_\_\_.

**Confidencialidade e avaliação dos registros**

As identidades dos participantes serão mantidas em total sigilo por tempo indeterminado, tanto pelo executor como pela instituição responsável pelo estudo, bem como eventuais agências de fomento. Os resultados dos procedimentos executados na pesquisa serão analisados e alocados em tabelas, figuras ou gráficos e divulgados em palestras, conferências, periódicos científicos ou outra forma de divulgação que propicie o repasse dos conhecimentos para a sociedade, de acordo com as normas legais de proteção nacional ou internacional.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Atenciosamente,

Mara Aparecida de Castilho Lopes

\_\_\_\_\_  
Participante Voluntário

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

## APÊNDICE B: CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DO ESPAÇO ESCOLAR PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

À Direção da Escola \_\_\_\_\_

Eu, Mara Aparecida de Castilho Lopes, aluna do curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), linha de pesquisa Educação Especial, venho, por meio desta, solicitar a utilização do espaço escolar para a realização de pesquisa acadêmica.

**TÍTULO DA PESQUISA:** Ensinar: “então, é função de quem?” - Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista

**PESQUISADORA:** Mara Aparecida de Castilho Lopes    **Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ida Lichtig

**OBJETIVO:** Identificar a função social do professor interlocutor.

**PROCEDIMENTOS DA PESQUISA:** entrevistas e análise de vídeos do CAPE.

**FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:** Quando necessário, a pesquisadora poderá ser consultada para esclarecimento das etapas de desenvolvimento da pesquisa, através do telefone residencial (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_-\_\_\_\_\_ ou celular (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_-\_\_\_\_\_, e também através do endereço residencial \_\_\_\_\_

**CONFIDENCIALIDADE E AVALIAÇÃO DOS REGISTROS:** As identidades dos participantes serão mantidas em total sigilo por tempo indeterminado, tanto pelo executor como pela instituição responsável pelo estudo, bem como eventuais agências de fomento. Os resultados dos procedimentos executados na pesquisa serão analisados e alocados em tabelas, figuras ou gráficos e divulgados em palestras, conferências, periódicos científicos ou outra forma de divulgação que propicie o repasse dos conhecimentos para a sociedade, de acordo com as normas legais de proteção nacional ou internacional.

Atenciosamente,

Mara Aparecida de Castilho Lopes

\_\_\_\_\_  
Participante Voluntário

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

**APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRIGIDO AOS DOCENTES INTERLOCUTORES DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA**

**TÍTULO DA PESQUISA:** Ensinar: “então, é função de quem?” - Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista

**PESQUISADORA:** Mara Aparecida de Castilho Lopes    **Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ida Lichtig

**OBJETIVO:** Identificar a função social do professor interlocutor.

**PROCEDIMENTOS DA PESQUISA:** entrevista e análise de vídeos do CAPE.

**FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:** Quando necessário, o participante poderá procurar a pesquisadora para esclarecimento das etapas de desenvolvimento da pesquisa, pelo telefone residencial \_\_\_\_\_ ou celular \_\_\_\_\_ e no endereço \_\_\_\_\_

**ESCLARECIMENTOS E DIREITOS:** Em qualquer momento o participante ou seu responsável legal poderá obter esclarecimentos sobre todos os procedimentos utilizados na pesquisa e nas formas de divulgação dos resultados. Tem também a liberdade e o direito de recusar a participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo do atendimento usual fornecido pelos pesquisadores.

**CONFIDENCIALIDADE E AVALIAÇÃO DOS REGISTROS:** As identidades dos participantes serão mantidas em total sigilo por tempo indeterminado, tanto pelo executor como pela instituição responsável pelo estudo, bem como eventuais agências de fomento. Os resultados dos procedimentos executados na pesquisa serão analisados e alocados em tabelas, figuras ou gráficos e divulgados em palestras, conferências, periódicos científicos ou outra forma de divulgação que propicie o repasse dos conhecimentos para a sociedade, de acordo com as normas legais de proteção nacional ou internacional.

**CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do R.G. \_\_\_\_\_, telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, e-mail: \_\_\_\_\_, por me considerar devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o conteúdo deste termo e da pesquisa a ser desenvolvida, livremente expresse meu consentimento em ser participante da pesquisa. Declaro ainda que recebi cópia desse documento por mim assinado. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Atenciosamente,

Mara Aparecida de Castilho Lopes

\_\_\_\_\_  
Participante Voluntário

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora