

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**



**O QUE DIZEM OS INTÉRPRETES DE LIBRAS DO SUDESTE  
GOIANO SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO**

Uiara Vaz Jordão

**SÃO CARLOS - SP.  
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

**O QUE DIZEM OS INTÉRPRETES DE LIBRAS DO SUDESTE  
GOIANO SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar/SP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

**SÃO CARLOS - SP.  
2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

J82qd

Jordão, Uiara Vaz.

O que dizem os intérpretes de Libras do sudeste goiano sobre formação e atuação / Uiara Vaz Jordão. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

85 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação Especial. 2. Intérprete de Libras. 3. Formação profissional. 4. Atuação profissional. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Uiara Vaz Jordão**.

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
(UFSCar)

Ass.

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Ass.

Profa. Dra. Dulcéria Tartuci  
(UFG/GO)

Ass.

À Deus, minha família, amigos, colegas de trabalho e orientadora pelo apoio, força, incentivo, companheirismo, amizade e por estarem presentes e participarem comigo dessa jornada. Sem eles nada disso seria possível.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, que ilumina todos os meus caminhos para que eu atinja o meu ideal, que me protege em todos os momentos da vida e me dá forças para superar os momentos de aflição e angústia.

À minha mãe Maria de Lourdes Vaz Jordão e meu pai Djalma Ramos Jordão que com amor e afinho lutaram pela minha sobrevivência e busca de conhecimento, com amor e apoio.

À Dulcéria Tartuci que acreditou em meu potencial e é amiga em todos os momentos.

À professora orientadora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, por seus ensinamentos, dedicação e paciência durante todas as fases e problemas que passei.

Às intérpretes de Libras que colaboraram na execução da pesquisa, tornando possível a efetivação deste trabalho.

A todos (as) que direta e indiretamente auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa, seja com orações, leituras, correção e organização.

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar as características da formação dos intérpretes de Libras do Sudeste Goiano na área da surdez/Libras e, verificar quais os limites e potencialidades observados pelos mesmos para sua atuação junto a alunos surdos que cursam o Ensino Fundamental (2ª Fase) e/ou Ensino Médio. Nesta perspectiva, a presente pesquisa define-se por um estudo exploratório sobre a condição do intérprete de Libras na região sudeste do estado de Goiás realizado a partir da análise documental e utilização de questionário misto, que atenta buscar respostas para a seguinte indagação: qual a formação dos intérpretes de Libras do Sudeste Goiano e quais os limites e potencialidades observados pelos mesmos para sua atuação como intérpretes a partir dessa formação? As participantes foram onze intérpretes que atuavam na Educação Básica em escolas estaduais. As análises obtidas acerca do que dizem as intérpretes sobre sua formação mostram vários aspectos relevantes que interferem em sua atuação profissional, tais como, ausência de uma formação que abarque conceitos sobre educação de surdos e atuação do intérprete de Libras; aprendizado baseado em sinais isolados em cursos de curta duração cujo foco é ensinar a língua para ser usuário; profissionais que atuam em ambiente escolar com alunos surdos como se fossem especialistas na língua; e, validação de sua atuação com base nas horas de estudo e uma certificação adquirida (ou não) após aprovação em uma prova realizada em um órgão do governo do estado.

**Palavras-chave:** Intérprete de Libras; Formação; Atuação.

## ABSTRACT

This paper try to analyze the characteristics of training the Goiano Southeast Libras' interpreters, about deafness knowledge / Libras and check the limits and potentials observed by them for their work with deaf students from the elementary school and / or high school. In this perspective, this research is an exploratory study of the Libras interpreter's condition in southeastern state of Goiás, realized from documental analyze and mix questionnaire, which try to find answers to the following question: what is the training of Libras' interpreters in Southeast Goiano and what are the limits and potentials observed by them for their role as interpreters from this training? This paper talk about eleven participants who acted in Basic Education in state schools. The analyzes obtained about what the performers say about their training show us a lot of important aspects that interfere with their professional activities, such as, absence of training covering concepts about deaf education and the role of Libras' interpreter; learning based in isolated signals, in short courses whose focus is to teach the language to be user; professionals working in a school with deaf students as if they were experts in the language, and validation of them performance based on hours of study and a certification acquired (or not) after being approved in a test performed on an organ of the state government.

**Key-words:** Libras' interpreter; Formation, Performance

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
CAPÍTULO 1 .....	12
1. História da Formação dos Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS).....	12
1.1 A escolarização do surdo .....	12
1.2 Considerações sobre a constituição do profissional TILS.....	14
1.3 TILS – Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais.....	17
CAPÍTULO 2 .....	26
2. Intérprete de língua de sinais: um especialista na língua .....	26
2.1 Considerações sobre o Oralismo e Gestualismo .....	26
2.2 Aprender língua de sinais .....	28
2.3 Intérprete de Libras: para além de usuário... um especialista .....	31
CAPÍTULO 3 .....	35
3. Procedimentos Metodológicos .....	35
3.1 Delineamento .....	35
3.2 Contexto do Estudo .....	36
3.2.1 O Sudeste Goiano.....	36
3.3 Os participantes .....	37
3.3.1 Consentimento informado .....	39
3.4 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.....	39
CAPÍTULO 4 .....	41
4. Apresentação e Discussão dos dados .....	41
4.1 Características dos Cursos de Libras frequentados .....	41
4.1.1 O curso de Libras presencial (CP) .....	42
4.1.2 O curso de Libras à distância (CD).....	49
4.1.3 Curso Presencial (CP) e Curso à Distância (CD).....	54
4.2 As Diretrizes que norteiam a atuação do intérprete de Libras em Goiás .....	57
4.3 Apresentação e discussão dos relatos com base no questionário aplicado .....	60
4.3.1 Formação das intérpretes de Libras do Sudeste Goiano.....	60
4.3.2 Atuação dos intérpretes de Libras do Sudeste Goiano .....	64
4.3.3 Limites e Potencialidades de sua atuação no trabalho com alunos surdos .....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
APÊNDICE 1 .....	83
APÊNDICE 2 .....	85

## APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela Educação Especial se deu desde a adolescência, quando ainda cursava a 2ª fase do ensino fundamental, numa escola agrícola, nas proximidades da cidade onde morava (Ipameri-Goiás). Tal interesse foi motivado pelo encantamento que me tomava ao ver os alunos com deficiência entrarem e saírem do ônibus que nos conduzia até a entrada da escola de ensino especial onde estudavam e, logo depois, deixava-me na escola que eu estudava que se localizava na zona rural. Nesta época, não imaginava os caminhos que me levariam a tornar-me professora. E muito menos, fazer parte da equipe escolar responsável por esses alunos.

Alguns anos depois, após finalizar o Magistério e iniciando meus estudos no curso de Letras da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão (UFG/CAC), comecei, através de um convite, a trabalhar no laboratório de informática desta escola de ensino especial. E foi na convivência diária com os alunos que frequentavam o laboratório de informática, conheci os alunos surdos e encantei-me pela Libras (Língua Brasileira de Sinais) e, então, comecei a estudar essa tão fascinante língua.

Com os conhecimentos adquiridos iniciei um trabalho, como intérprete de Libras do coral de surdos ainda nessa escola de ensino especial. Em pouco tempo, este coral foi composto por surdos de diferentes locais da cidade, recebendo, com isso, convites para aberturas de eventos, principalmente, religiosos e cívicos. Nesse momento, eu já terminava o curso de Libras e me encantava com ensinamentos vindos de professores surdos e ouvintes que se deslocavam da capital (Goiânia-GO) para ministrar cursos em Pires do Rio-GO, município próximo de Ipameri.

Assim que finalizei a graduação, especializei-me em Educação Especial e Processos Inclusivos pela Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. Nesse período, já desenvolvia alguns trabalhos como intérprete de Libras com um grupo de professores da rede municipal da educação na cidade de Ipameri. Desse modo, já inserida em meio à comunidade surda dessa região enquanto intérprete e professora de Libras, e com a abertura de vagas para professora substituta para a disciplina de ensino de Libras na UFG/CAC, assumi o cargo após passar pela avaliação proposta pela Universidade.

Durante o processo de criação da ementa da disciplina e, a partir da convivência, discussões e troca de experiência com uma docente do curso de pedagogia acerca do universo surdo, decidi pesquisar o outro lado da história: o universo de quem se prepara para intermediar a comunicação de surdos com os ouvintes e vice-versa, quando tal situação se faz necessária.

Dessa forma, muitas indagações foram sendo estruturadas a partir de observações da minha atuação como intérprete e da atuação de outros intérpretes. Qual era a formação dos intérpretes de Goiás? Até que ponto a capacitação a que nós nos submetíamos era eficaz e possibilitava nossa atuação como intérpretes de Libras para alunos surdos das escolas que trabalhávamos ou nos ambientes que frequentávamos?

Estas indagações culminam com o momento da disseminação da ideia de inclusão o que faz com que a educação dos surdos se defronte com um momento bastante delicado. Para melhor entender o que acontecia nesse momento e lidar com os questionamentos sobre a inserção de novos agentes educacionais neste cenário, pareceu-me de fundamental importância aprofundar os estudos sobre esta temática confluindo com o objetivo desta pesquisa.

Como afirma Tartuci (2001), a construção do conhecimento tem caráter social e está sujeita às condições propiciadas, da qualidade das interações e das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos no âmbito da escola. Considerando os alunos surdos, este conhecimento pode ser problemático, sendo dificultado pelas experiências sociais limitadas, em função da falta de uma língua comum entre surdo e ouvinte, ou mesmo pela ausência de domínio efetivo de uma língua (Libras ou Português) por parte do surdo.

Desta forma, a Língua de Sinais deve ser adquirida pela criança surda como primeira língua e pode ser aprendida em contextos significativos para ela. Sempre que há respeito pela condição Linguística e contextual do surdo, melhor é seu desenvolvimento e a construção de novos conhecimentos. E, para atender essa diferença, é necessário, no meio educacional em que se tenha a presença do indivíduo surdo, diferentes agentes. Dentre estes, é requerida a presença do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais - TILS (BRASIL, 2010) ou, como é chamado no Estado de Goiás, intérprete de Libras (GOIÁS, 2009-2010).

Para atuar no meio educacional, o TILS deverá ter perfil para intermediar as relações entre professores e alunos, entre colegas surdos e colegas ouvintes sendo, então, o intermediário, identificando-se, desta forma, como um mediador das relações de comunicação entre surdos e ouvintes.

Considerando esses novos agentes e a inserção do indivíduo surdo em âmbito escolar, desenvolvemos, portanto, nossa pesquisa no Estado de Goiás, tendo como lócus principal as cidades situadas no sudeste desse estado. Foram utilizados vários documentos, tais como, a Lei nº. 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua dos surdos brasileiros, o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei da Libras e dá outras providências relativas a educação

de surdos e a Lei nº 12.319/10 que regulamenta legalmente a presença desse profissional (TILS), bem como, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Goiás dos anos de 2009-2010 e 2011-2012.

Como a formação do TILS tem um papel relevante para a escolarização dos surdos é importante conhecer como se dá sua formação e a influência da mesma para a atuação deste profissional, descrevendo suas potencialidades e dificuldades em meio educacional, uma vez que ao TILS não é necessária apenas uma noção básica da língua do surdo, mas também, uma constante busca pelo aperfeiçoamento e um profundo conhecimento linguístico da Libras.

Com tudo isso, vem se destacando questões inerentes a formação e/ou a ausência desta para atuação como TILS. Deste modo coube indagar: qual a formação dos TILS do Sudeste Goiano e quais os limites e potencialidades observados pelos mesmos para sua atuação como intérpretes a partir dessa formação?

A presente pesquisa define-se pela perspectiva da abordagem metodológica qualitativa de investigação, a partir de estudo exploratório da temática, com o objetivo de analisar a formação que os intérpretes de Libras do Sudeste Goiano receberam na área surdez/Libras e identificar, sob a ótica destes, os limites e potencialidades dessa formação para sua atuação no Ensino Regular.

Esta dissertação organiza-se em quatro capítulos. O primeiro versa sobre a história da formação dos intérpretes, discorrendo sobre a constituição desse profissional e as diretrizes que norteiam sua atuação no Estado de Goiás. O segundo capítulo descreve que o TILS [intérprete de Libras] deve ser, não só um usuário, mas um especialista na língua. O terceiro capítulo refere-se à metodologia da pesquisa, o contexto e o delineamento para a coleta dos dados. E, o quarto capítulo mostra a análise de dados obtidos a partir dos instrumentos utilizados na pesquisa, fator fundamental para as considerações finais.

# CAPÍTULO 1

## 1. História da Formação dos Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS)

A trajetória do TILS é marcada por percalços históricos. Sendo estes referentes aos problemas na aceitação do surdo como sujeito capaz, o reconhecimento da língua de sinais e, conseqüentemente, a aceitação e a formação de profissionais com competência bilíngue.

Assim, neste capítulo exporemos um breve histórico sobre a formação dos TILS, a escolarização do sujeito surdo e a constituição do profissional TILS para atuação em âmbito educacional.

### *1.1 A escolarização do surdo*

A literatura evidencia que até o início da Idade Moderna não havia notícias de experiências educacionais com as crianças surdas. O surdo era visto como um ser irracional, primitivo, não educável, não cidadão; pessoas castigadas e enfeitçadas, como doentes privados da capacidade de serem instruídos, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis; viviam sozinhos e abandonados na miséria. Eram considerados pela lei e pela sociedade como imbecis, não tendo nenhum direito (LACERDA, 1998).

Entre 1712-1789 surgiu na França, com o Abade Michel de L'Épée, a primeira escola para crianças surdas, na qual era utilizada a língua de sinais, uma combinação dos sinais usados, pela comunidade surda local com a gramática francesa, com o objetivo de ensinar a ler, escrever, transmitir a cultura e dar acesso à educação (SACKS, 1999).

Em decorrência do avanço e da publicação das práticas pedagógicas desenvolvidas com surdos, foram realizados congressos e, em especial, o Congresso de Milão foi considerado um marco histórico para a educação de surdos, ocorrido em 1880. Reunindo defensores e opositores em prol da divulgação da língua de sinais foi feita uma votação para definir os caminhos da educação de surdos. Contudo, a presença majoritária no Congresso de Milão de oralistas firmes no propósito de estabelecer o uso exclusivo e absoluto do ensino da fala aos surdos. Afinal, os oralista acreditavam que o uso de gestos e sinais desviava o surdo da aprendizagem da língua oral, isto fez com que a linguagem gestual fosse “praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional” (LACERDA, 1998, p.01).

Posterior a tudo isso e após anos de repressão aos gestualistas, inicia-se na década de 1960 a divulgação de estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas (LACERDA, 1998).

Atualmente, o debate sobre a escolarização do surdo, segundo Bernardino e Lacerda (2009), tendência para inserção em um ambiente educacional, embora isso possa ser importante, não garante seu acesso aos saberes sistematizados, já que o mais importante é a presença de uma língua comum que torne os conteúdos escolares acessíveis.

Assim, a proposta de educação bilíngue para surdos vai além da simples presença da Libras na escola, pois considera as condições específicas necessárias para o desenvolvimento linguístico, social e cultural desses sujeitos para que a escola seja efetivamente inclusiva (LACERDA, 2006).

Conforme aponta Pereira (2009), o bilinguismo, sendo uma forma de desenvolvimento educacional para os surdos, implica que a criança deva aprender duas línguas. “A primeira é a língua de sinais, que dará o arcabouço para a aprendizagem de uma segunda língua, que pode ser escrita ou oral, dependendo do modelo seguido” (p. 45). Assim, o princípio fundamental é que seja promovido à criança surda um ambiente linguístico, em que os sujeitos se comuniquem com a mesma de forma natural.

Nesta direção, segundo a autora a criança surda adquire a Libras como primeira língua, não como uma língua a ser ensinada, mas que pode ser aprendida dentro de contextos que para ela sejam significativos.

Assim, uma escola inclusiva deve agir não apenas no sentido de colocar o surdo entre os ouvintes, mas no sentido de garantir o exercício da cidadania do surdo como brasileiro, garantindo, assim, que o surdo tenha acesso a Libras e a utilize com seus pares garantindo, ainda, acesso ao ensino em sua língua; acesso ao ensino de português como segunda língua e acesso aos conhecimentos curriculares.

Desse modo, sendo a condição linguística do surdo respeitada, crescem as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos (LACERDA, 2000). Entretanto, para atender a esta condição, há a necessidade da presença de diferentes agentes educativos, dentre eles destaca-se a inserção do TILS na escola regular que conta com a presença do aluno surdo. A importância desse agente e seu fazer será discutida a seguir.

## 1.2 Considerações sobre a constituição do profissional TILS

A história da interpretação de língua de sinais no campo da educação, segundo Frishberg (1990), teve seu início nos Estados Unidos com o educador ouvinte Thomas Hopkins Gallaudet, que interpretava para o surdo francês Laurent Clerc. Esse trabalho ocorreu por volta de 1815 com a fundação do *American Asylum for the Deaf*, atual American School for the Deaf<sup>1</sup>, localizado em Hartford, Connecticut.

No Brasil, o primeiro registro que indica a presença de TILS está descrito na história do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ocorrendo em 1950. Frishberg (1990 apud Almeida 2010), relata que “durante o século XIX e metade do século XX, as práticas de interpretação estiveram dependentes de pessoas ouvintes presentes nas escolas de surdos e/ou familiares que usavam a língua de sinais” (p. 18).

As práticas de interpretação, segundo Rosa (2005), estavam também diretamente vinculadas às instituições religiosas e tiveram seu início neste âmbito no começo da década de 1980. O contato e interlocução com a comunidade surda definiam as formas de interpretar que eram construídas na prática e instigadas pela própria comunidade. Assim, nem se discutia a necessidade de se ter uma formação ou profissionalização para atuar neste contexto.

Até o início da década de 1980, o trabalho dos TILS, no Brasil, era, normalmente, voluntário, realizado por filantropia, por amizade e, em geral, não era discutido ou questionado, devido a pequena demanda de surdos que utilizavam a Libras ou quaisquer outras formas de sinalização para comunicação. Com isso, muitas vezes, estes profissionais assumiam uma atitude assistencialista diante das pessoas surdas (GURGEL, 2010).

Ao aprender a Libras em contato com familiares de surdos e/ou em meio à comunidade surda, ocorria com frequência uma ampliação na fluência e competência do TILS, o que contribuía para uma relação mais profunda com a língua.

Almeida (2010) e Gesser (2009) destacam que até recentemente a interpretação vinha sendo desempenhada por familiares, vizinhos ou amigos das pessoas surdas que, muitas vezes, viam-se em situações do dia a dia que forçavam uma comunicação interpessoal e, desta forma, realizada com poucos cuidados, de modo informal, como se dá em qualquer comunicação entre amigos. Portanto, esta atuação não esteve inicialmente vinculada a uma formação organizada e nasceu da demanda de comunicação entre usuários de línguas diferentes por diversas pessoas, em contextos mais próximos

---

<sup>1</sup> *Asylum for the Deaf* (Asilo Americano para Surdos), atual American School for the Deaf (Escola Americana para Surdos).

à família e à religião. Souza e Silva (2006) retratam a forma como se deu essa relação do TILS e indivíduo surdo na sociedade:

Historicamente, como se sabe, o principal espaço de aprendizagem da língua de sinais foi - e tem sido - o da instituição religiosa. Em geral são pessoas interessadas, inicialmente, na catequese da pessoa surda que se empenham em aprender os sinais. Todavia à medida que, dentro das igrejas, estabelecem relações de amizade e solidariedade com os surdos, passam a ser solicitados por eles para ajudá-los em situações das mais diversas - desde a interpretação de depoimentos em processos jurídicos até a de consultas médicas. Esse envolvimento confere à prática tradutória um traço de assistencialismo ou de cumplicidade fraterna, o que, circularmente, acaba por manter o serviço do intérprete em um *locus* outro que não o do profissional (2006, p. 02).

Do mesmo modo que os TILS, os profissionais que atuam com línguas orais também foram capacitados<sup>2</sup>, inicialmente, na prática. Cabe destacar que a configuração dos intérpretes de línguas orais, segundo Pagura (2003), surge por distintos motivos, já que se constituíram para intermediar relações internacionais em situações de guerra - diferindo do surgimento dos profissionais intérpretes de línguas de sinais.

A capacitação na prática é um traço marcante na área e no caso do TILS ocorre fortemente motivada pela barreira de comunicação existente entre os surdos e ouvintes e a necessidade de estabelecer uma comunicação entre os sujeitos envolvidos neste contexto. Desse modo, com o passar dos anos a figura do profissional TILS vai sendo reconhecida, configurando-se como profissão e tendo seus espaços de atuação ampliados e diversificados.

Conforme aponta Lima (2006), a “concepção do(a) intérprete como um ‘pau-para-toda-obra’, super-poderoso(a) e onisciente é desatualizada e ingênua” (p. 175). Cada vez mais, ocorre uma expansão dos locais que apresentam meios de interpretação consentindo no acesso das pessoas surdas às informações; utilizando, para isso, tecnologias recentes como o caso da internet, demandando especializações e conhecimentos específicos nas diversas áreas para uma boa atuação como intérpretes.

Gurgel (2010) afirma que a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), preocupada com o modo como os surdos eram atendidos, foi a primeira instituição no Brasil a formar TILS, criando cursos de intérprete com vários níveis de aprofundamento e, posteriormente, ao concluir os cursos, aplicava uma avaliação de proficiência em Libras. Sendo

---

<sup>2</sup> Neste estudo procuraremos usar o termo Formação para a frequência a cursos de instituições de ensino oficiais em nível médio e superior e o termo Capacitação para a frequência a cursos de instituições de ensino não oficiais.

aprovada, a pessoa recebia um certificado que a habilitaria a atuar como intérprete. Além de atuar na capacitação, a FENEIS passa ter um papel de destaque na questão do reconhecimento da Libras e na representatividade da pessoa surda e movimentos surdos.

Estar em contato com os surdos é essencial para o aprimoramento do TILS e a presença dos surdos em fóruns sociais mais amplos torna indispensável a inserção desse profissional para além do âmbito familiar ou de pequenos grupos. Isso fez com que esses profissionais fossem convidados a interpretar em congressos, seminários e palestras intermediando a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes e vice-versa, ampliando a visão e a importância da atuação desse profissional em espaços sociais mais amplos e com maior demanda de língua e de conhecimento de mundo.

Gurgel (2010) afirma que nestes casos, pode-se fazer menção ao intérprete como um mediador do sujeito surdo, uma vez que a palavra procede de alguém e aponta para alguém e essa interação é determinada pelas relações sociais. Todo o processo de constituição do ser humano pretende-se uma formação da identidade, da personalidade, buscando um desenvolvimento social, emocional e intelectual. Deste modo Perlin (2006) define que:

Quanto mais se reflete sobre a presença do ILS [intérprete de Libras], mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que o ILS são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade e sua orbitalidade (PERLIN, 2006, p. 02).

Considerando a complexidade do trabalho do TILS junto ao indivíduo surdo, pode-se constatar que a construção do conhecimento tem caráter social e está sujeita às condições propiciadas no meio em que vivem, pela qualidade das interações e das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos, principalmente, em meio educacional. Considerando os alunos surdos, o desenvolvimento comunicativo pode ser problemático, sendo dificultado pelas experiências sociais limitadas, em função da falta de uma língua comum entre surdo e ouvinte, ou mesmo pela ausência de domínio efetivo de uma língua (Libras ou Português) por parte do surdo (TARTUCI, 2001).

### 1.3 TILS – Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

O respeito à condição bilíngue do aluno surdo implica na presença de TILS (Libras/Língua Portuguesa) em todos os ambientes sociais (LACERDA, 2009). O Conselho Nacional de Educação, já em 2001, ressaltava que:

[...] deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade dos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como sistema braile e a língua de sinais (Conselho Nacional de Educação, 2001).

Esta exigência vem garantindo a presença do TILS na escola e, apesar de ser recente, ela tem sido focalizada por algumas pesquisas (LACERDA, 2000; 2006; 2007; 2009; GUARINELLO *et al*, 2008; KELMAN, 2005; QUADROS, 2006; GURGEL, 2010; ALMEIDA, 2010); que problematizam a sua atuação, seus modos de participação nas dinâmicas escolares junto ao surdo em uma sala que usa prioritariamente a língua majoritária oral – língua portuguesa.

O ato de interpretar vai além de trocas de mensagens de uma língua para outra. Para Famularo (1999) tal ato corresponde ao processo cognitivo pelo qual se transmitem ideias, informações, discursos, diálogos, sejam eles orais ou sinalizados.

As reflexões de cada sujeito e do mundo interior têm uma representatividade social própria. Deste modo, Lacerda (2007) descreve que essa troca de enunciados só é possível quando os sujeitos estão em situação dialógica. Assim sendo, aprender algo sobre a linguagem passa pela reflexão sobre ela, participando e percebendo a fala do outro e sendo compreendido por este outro por meio do diálogo.

Para o domínio de línguas orais a necessidade de estar inserido constantemente na comunidade dos falantes desta mesma língua é importante, contudo o acesso à língua pode se dar também por diversos meios (mídias, filmes, músicas entre outros). Já as línguas de sinais são muito menos divulgadas demandando para aquele que quer se apropriar dessa língua (TILS) uma inserção efetiva na comunidade surda, para ter maior conhecimento das particularidades da língua. Nos grandes centros vemos que TILS fazem parte do cotidiano das pessoas surdas em conferências, concursos, consultas médicas, competições esportivas, sessões jurídicas, movimentos sociais etc., permitindo aos surdos uma participação mais efetiva nas atividades sociais (ROSA, 2003).

São vários os âmbitos de atuação deste profissional (KELMAN, 2005); o caso do intérprete que atua na área educacional está previsto no decreto 5626/05, nesta função o TILS deve buscar auxiliar a compreensão do surdo em relação aos conteúdos acadêmicos, considerando a inclusão escolar e a frequência a classes regulares com pares ouvintes (LACERDA, 2009).

Na opinião de Napier (2002), o intérprete em sala de aula, além de uma boa interpretação, deve possibilitar ao aluno surdo uma interação com os alunos ouvintes, além de dialogar com os professores, deve expressar dando suas opiniões e, conseqüentemente, mostrar suas capacidades com o objetivo final de favorecer a apropriação de conhecimentos acadêmicos pelo aluno surdo.

Assim, a presença do intérprete na escola se deu a partir da constatação que apenas inserir o surdo em sala de aula não garante acesso aos conhecimentos sistematizados em função da falta de língua comum entre ouvinte e surdo ou pela ausência de domínio efetivo da Libras, uma vez que esta é fundamental no seu processo de escolarização e inclusão sob uma perspectiva bilíngüe (TARTUCI, 2001; LACERDA, 2006; 2009). Lacerda (2009) descreve que a capacitação para uma efetiva atuação do TILS implica em:

(...) conhecer as características de cada faixa etária dos alunos; refletir sobre as características da Libras usadas por crianças, jovens e adultos, conhecer como se organizam os conteúdos curriculares a serem trabalhados com os alunos nos diferentes níveis e as metodologias mais utilizadas para ensinar cada um deles. A tarefa do TILS educacional é atuar em ambientes complexos, multideterminados, que envolvem diversos interlocutores (alunos surdos, alunos ouvintes, professores, gestores e demais funcionários entre outros) com uma série de variáveis implicadas, que precisam ser apresentadas e refletidas no decorrer de sua formação (LACERDA, 2009, p. 149).

Sendo assim, ao discutir as exigências profissionais de um intérprete, Rosa (2003) aponta que é necessário um profundo conhecimento da língua de partida e da língua de chegada e conhecer com mais intimidade a comunidade surda, pois, em convivência social, é possível perceber os termos usados apenas em meio a essa cultura.

O importante é que o intérprete saiba usar a Libras e a Língua Portuguesa nos diferentes contextos e com diferentes interlocutores para poder, desta forma, fazer uma “ponte” entre elas, sendo necessário, também, o domínio de técnicas de interpretação, visto que, “a passagem de uma língua viso-gestual para uma língua auditiva-oral e vice-versa implica estratégias linguísticas próprias que precisam ser debatidas, refletidas e construídas” (LACERDA, 2009, p.32).

Para Napier (2002) é insuficiente apenas dominar as duas línguas “são necessários, além disso, conhecimentos de aspectos culturais, pois as questões sociolinguísticas estão implicadas

principalmente na interpretação educacional, que exige um trabalho minucioso, digno e competente” (2002, p. 291).

Dessa maneira, há que se considerar a relação dialógica entre o que é dito pelo outro e recebido por este, no trânsito de uma língua para outra, concebendo a linguagem em seus aspectos linguísticos e discursivos (BAKHTIN, 1997). A fala do outro, sua expressão corporal e facial, seus trejeitos, podem determinar que diferentes falantes estejam comunicando-se entre si e que o que dizem está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados.

Nesse contexto, a função do intérprete, além de traduzir, requer cuidados outros, da mais singela escolha dos sinais que farão mais sentido dentro de um determinado contexto até as questões mais complexas acerca da fidelidade. A fidelidade ao original deve sempre ser perseguida num difícil jogo de construção de sentidos, desta forma as escolhas marcam o discurso, dando a ele uma direção sendo inevitáveis (GURGEL, 2010).

Para Lacerda (2007), o TILS tem uma tarefa muito complexa, tarefa esta que envolve fidelidade ao texto original, não permitindo sentidos que provocam ideias equivocadas sobre o que pretendia o enunciador. Conhecer bem a língua a ser traduzida e estar atento às mudanças que as línguas sofrem é importante, objetivando encontrar o melhor sentido e significado para toda e qualquer tradução.

Gurgel (2010) destaca que ao ocorrer um contato social considerando o modo de comunicação entre os participantes e a relação estabelecida com o outro “a palavra tem um sentido amplo e complexo (...) fatores primordiais no desenvolvimento de linguagem dos sujeitos” (p. 46). Para a mesma autora a Libras, assim como toda língua, é viva, social e histórica, “que adquire seu sentido no momento em que está sendo utilizada, num movimento ativo e não pode ser considerada como algo estático, como um sistema de regras” (p.44).

O TILS trabalha transitando entre línguas vivas, que têm diversos sentidos e enunciados e isso deve ser transmitido da maneira mais fidedigna possível ao seu público alvo, pois, há sempre variações de sentido que podem favorecer que algum mal-entendido ocorra no momento da interpretação.

A falta de legitimação de uma profissão via formação profissional acaba por levar esse profissional a assumir ora a condição de desacreditado e ora a condição de “porta voz do surdo”. Para alguns, o fato de alguém ter certo domínio da Libras já o habilita à atuar como TILS ou mesmo como professor, ou seja, não percebem a especificidade da profissão. Nessa direção Lacerda discute que:

[M]uitos acreditam que a fluência em Libras seja suficiente, outros argumentam que além da fluência é necessário o conhecimento gramatical da Libras; outros confundem a formação de intérprete com a do professor de Libras. Para ser intérprete é necessário amplo domínio de pelo menos duas línguas: a língua de origem e a língua alvo – Libras e Português, mas esse domínio não se refere apenas à fluência, refere-se fortemente a um conhecimento da polissemia da língua, da diversidade de sentidos e possibilidades, de temáticas e aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas, já que a tarefa de interpretar implica não apenas verter palavras/signos de uma língua para outra, mas verter sentidos/significados estruturados linguisticamente na língua alvo (LACERDA, 2009, p. 31).

No Brasil, como em outros países, Gurgel (2010) descreve que os movimentos sociais são acompanhados por outros debates relativos à inclusão social. A autora aponta que alguns documentos como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), “auxiliam na defesa da presença do surdo no meio social, garantindo-lhe o direito de acesso às informações em sua língua” (p. 43).

A inserção do TILS em âmbito educacional foi recentemente iniciada em algumas escolas públicas e ocorreu basicamente, a partir da: implementação de políticas públicas inclusivas, lei de Acessibilidade, nº 10.098/00 (BRASIL, 2000), o reconhecimento da Libras, em 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626, em 2005 (BRASIL, 2005).

A Lei nº. 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas garantindo aos surdos o direito de que as aulas sejam ministradas nesta língua e a presença de um intérprete, assegurando-lhes, ainda, o direito linguístico de poder ser assistido em sua própria língua.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta as Leis nº 10.098/94, nº 10.048/00 e nº 10.436/02 e trata do direito das pessoas surdas ao acesso às informações por meio da Libras, permitindo e dando o direito a uma educação bilíngue, à formação de intérpretes de Libras e de professores de Libras, fixando prazos no período de dez anos para que isso ocorra. Dispõe ainda que sejam ofertadas aulas de Libras e que estas sejam ministradas nos cursos e nos currículos de formação de professores, nos sistemas educacionais federal, estadual e municipal.

A partir da oficialização da Libras há a necessidade de ampliar a “atuação de TILS nos espaços em que os surdos ingressam e os quais frequentam, começando a ter seus direitos respeitados e passando a ter acesso a atendimentos inacessíveis anteriormente” (GURGEL, 2010, p. 56).

Pode-se destacar que apenas recentemente, o poder público por exigência no Decreto nº 5.626/05, despertou para a necessidade de formação em nível superior e médio dos TILS. Esta

formação é apontada como de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior; enquanto isso não ocorre são aceitas àquelas capacitações certificadas pela FENEIS.

Criados após 2004, os cursos de formação específicos oferecidos são ainda em número bastante reduzido, proporcionados em diferentes modalidades, tais como: curso superior sequencial, curso superior tecnológico, graduação (presencial ou à distância), cursos de pós-graduação Lato Sensu e cursos de aperfeiçoamento.

Segundo Gurgel (2010), as Instituições de Educação Superior (IES) que primeiro ofereceram curso específico para TILS foram Universidade Estácio de Sá, 2004, que promoveu um curso tecnológico; a Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), 2005 com um curso superior de formação específica e a PUC-Minas Gerais, 2007, ofereceu um curso de Tecnologia em Comunicação Assistiva (Libras/Braille). Posteriormente, vieram a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que iniciou suas atividades em 2008 com o bacharelado em Letras Libras na modalidade à distância. Outras iniciativas vêm surgindo, porém ainda timidamente sem que um número significativo de profissionais esteja em formação.

A promulgação da Lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010 regulamenta a Profissão de Tradutor e Intérprete de Libras, indicando no Art. 4º que:

(...) formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:  
I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;  
II - cursos de extensão universitária;  
III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Após determinação feita no Decreto nº 5.626/05, sobre a formação e a efetivação dessa formação pelos TILS, começaram avaliações anuais, feitas nacionalmente, iniciadas no ano de 2006 – Exame Nacional de Proficiência em Libras (Prolibras). Gurgel (2010) descreve que “este exame habilita a pessoa a atuar como TILS e emite um certificado que vem sendo exigido por diferentes instituições (...) para a contratação deste profissional” (p. 58).

Ressalta-se a urgência e demanda reprimida pela presença desse agente educativo que garanta ao surdo a sua condição bilíngue – como justificativa para a criação dessa certificação. O Prolibras é, então, um programa de certificação nacional criado para agilizar o processo de entrada do TILS para atuar junto ao surdo até que a formação nessa área se efetivasse em nível superior.

Todavia, o mesmo decreto destaca, no Capítulo V, a importância de se ter uma formação específica e qualificada para atuar como TILS. Assim, aponta para a importância da formação efetiva com a criação de curso superior de Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa e a formação em nível médio realizado em cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada. Com a certificação em mãos percebe-se que a maioria desses profissionais não tem interesse na formação específica, considerando que ter apenas a certificação após aprovação no exame de proficiência seja suficiente para sua atuação. Assim, o Prolibras avalia, na opinião de Gurgel (2010), apenas parcialmente as competências de futuros intérpretes. Embora o governo saiba que o processo depende de uma formação que requer tempo, essa certificação seleciona pessoas com melhor fluência em Libras e conforme prevê o Decreto deverá ser realizada até 2015.

Essa medida apenas formaliza a situação em relação à atuação junto ao aluno surdo, considerando o déficit de profissionais durante esse período, mas não se sustenta perante a necessidade de uma formação efetiva do profissional TILS.

Segundo Gurgel, “ainda existe a crença de que saber Libras torna-se suficiente para atuação dentro do espaço educacional” (2010, p. 53), mas algumas pesquisas revelam a importância de uma formação específica e contato com a comunidade surda, passando para os surdos uma tradução efetiva de informações adequadas no momento da interpretação, afirmando que é insuficiente a ideia de apenas uma formação em serviço (LACERDA, 2002; TARTUCI, 2001; SANTOS, 2006).

Conforme aponta Kelman (2005), o TILS, para atuar no meio educacional, precisa ter um perfil que o capacite para intermediar as relações entre professores e alunos, entre colegas surdos e colegas ouvintes. Este papel não se restringe a esta “mediação” interlínguas, pois ele assume na prática uma série de funções, tais como: ensinar língua de sinais, atender às demandas pessoais do aluno, cuidados com o aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, atuar como educador frente às dificuldades de aprendizagem do aluno, dentre outras. Observa-se, neste contexto, que o papel do intérprete para a autora não está muito definido e, principalmente, em séries iniciais a sua atuação acaba não se restringindo à tradução: eles acrescentam exemplos, alteram o modo como o professor ensina e assumem outras funções para além da interpretação; procurando criar uma situação de comunicação aprendizagem que tenha sentido para os alunos.

Sendo assim, a discussão sobre o papel do TILS em âmbito educacional ainda merece cuidados: evidenciada a falta de conhecimentos aprofundados sobre a sua atuação em sala de aula, e a insuficiência do número de profissionais atuantes em diferentes locais.

Pesquisas sobre a atuação (GUARINELLO et al, 2008; KELMAN, 2005; LACERDA, 2006; 2002) do intérprete apontam para problemas enfrentados por estes profissionais como a ausência de domínio da Libras, a crescente demanda por atuação em diversas áreas do conhecimento e a ausência de domínio do conteúdo a ser traduzido, principalmente, nos níveis mais adiantados da escolarização.

Dessa forma, a formação do TILS tem um papel relevante para a escolarização dos surdos. Guarinello et al (2008) apontam que é relevante também, entender “o contexto da formação do intérprete e de suas dificuldades na prática educacional” (p.67) e que esta “deve envolver discussões sobre concepção de língua, linguagem, tradução e interpretação” (p. 67).

Alguns países como os EUA tem a preocupação com a preparação específica do intérprete educacional privilegiando sua formação; já no Brasil ainda é muito incipiente a cultura de que o profissional intérprete precise de formação (LACERDA, 2009).

O pesquisador sociolinguísta norte-americano, Wilcox (2005), menciona, em seu estudo sobre ensino de Língua Americana de Sinais, que uma pessoa que queira estar preparada para atuar como tradutor-intérprete precisa cursar um programa de formação de TILS de quatro anos. Deste modo, percebe-se que para o autor não é suficiente estudar somente a língua de sinais como segunda língua, mas é fundamental, também, ter uma formação mais ampla que abranja conhecimento de questões culturais, no caso da cultura surda norte-americana; conhecimento sobre a história das comunidades surdas, mostrando diferentes realidades; aspectos linguísticos da ASL (American Sign Language); literatura; conhecimento teórico em relação aos aspectos psico e sociolinguísticos relativos à surdez e a língua de sinais americana entre outros (Gurgel, 2010), e que esta formação só pode se dar em cursos com um significativo número de horas.

Em relação ao Brasil, Santos (2006) discorre que:

[I]nfelizmente os cursos vêm “de cima para baixo”, ou seja, esses órgãos públicos criam cursos conforme as suas perspectivas de formação, sem consultar os ILS e as suas experiências, sugestões e pontos que precisam com mais urgência de formação. As experiências biográficas (as histórias de vida, as narrativas, os depoimentos, as pesquisas e os diários de campo) merecem ser consideradas como instrumentos que contribuem a fim de melhorar as práticas desses profissionais; avaliando-os e servindo como meios de formação permanente. Sem esse diálogo a maioria dos ILS tende a aprender na prática, por meio de método do erro e do acerto, como se tornar intérpretes e quais as habilidades que terão de aprender (SANTOS, 2006, p. 89).

Dessa forma, as trocas de experiências se fazem necessárias, já que, em sua grande maioria, os TILS atuam nessa profissão, assumindo-a como uma experiência de trabalho consolidada e, com certeza, querem ter seu conhecimento validado possibilitando atuar como tal, mas isso não quer dizer que eles não precisem de formação e/ou de capacitação. “Essa discussão aponta que a profissão do TILS vem sendo construída nos movimentos sociais, a partir das práticas cotidianas e necessidades de aperfeiçoamento das atuações” (GURGEL, 2010, p. 62).

Russo e Pereira (2006) reforçam que é fundamental a união dos TILS oriundos de diferentes cidades para a estruturação da profissão e identificação de habilidades e competências diversas à formação do tradutor-intérprete, assim:

(...) acreditamos que uma qualificação, voltada aos diferentes níveis e às diferentes áreas de atuação do ILS, será o princípio para uma formação que seja realmente adequada às necessidades dos usuários desse serviço. Que os cursos propostos para a formação destes profissionais sejam realizados, preferencialmente, em níveis de graduação, pós-graduação e ou especialização. Que a formação do profissional ILS que atua no nível superior e pós-graduação seja, no mínimo, com curso superior (RUSSO e PEREIRA, 2006, p.6).

Neste sentido, pode-se observar que muitos dos TILS que frequentam grandes centros têm acesso a capacitação, seja ela promovida pelas associações de surdos, entidades religiosas e/ou por centros de formação. Tal capacitação focaliza quase que exclusivamente o trabalho do intérprete que irá atuar em outros contextos que não o educacional e aspectos das práticas educacionais fundamentais são menos conhecidos e tematizados (GUARINELLO *et al.*, 2008).

Desse modo, observando que os TILS exercem, em grande parte, sua função sem uma formação específica e que atuam em diferentes níveis de ensino, cabe investigar como é a formação em Libras que esses TILS estão recebendo.

Este estudo tem como foco analisar: quais características têm a formação dos intérpretes de Libras do Sudeste Goiano na área da surdez/Libras? Quais os limites e potencialidades observados pelos mesmos para sua atuação junto aos alunos surdos que cursam o Ensino Fundamental (2ª Fase) e/ou Ensino Médio tendo como base essa formação?

Com interesse de investigar a formação dos TILS que atuam no estado de Goiás, precisamente do sudeste goiano, iniciou-se a análise dos documentos que norteiam a atuação do profissional TILS, como as Diretrizes Operacionais da Rede Pública de Ensino de Goiás (2009-

2010 e 2011-2012) e o Edital nº. 002/09/SECTEC de 19 de agosto de 2009 e o Edital nº 008/10/SECTEC, 29 de março de 2010 ambos Concurso Público para o Cargo de Professor, Nível III, do Quadro Permanente do Magistério da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. A partir desse momento será utilizada a nomenclatura “intérprete” ou “intérprete de Libras”, para ser coerente com os termos e documentos usados como referência nessa pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### 2. Intérprete de língua de sinais: um especialista na língua

A história do intérprete de língua de sinais, assim como da educação de surdos, sempre esteve marcada pelo debate sobre o uso da oralidade ou da língua de sinais. Diferentes propostas de ensino foram apresentadas e por vezes impostas aos surdos. A importância do contato com a língua de sinais e seu desenvolvimento na educação de surdos é alvo de muitos estudos (MOURA, 1996; SKLIAR, 1997; LACERDA, 1998; PERLIN, 1998; KYLE, 1999; ALBRES e VILLHALVA, 2004), mas o uso desta língua já foi assunto proibido.

Deste modo, prosseguindo o relato deste estudo, neste capítulo descreveremos a polêmica entre as abordagens oralista (uso da fala) e gestualista (uso da língua de sinais), as questões relativas ao ensino e aprendizagem da Libras e, em seguida, discorreremos sobre usuários da língua de sinais e profissionais/especialistas nessa língua.

#### *2.1 Considerações sobre o Oralismo e Gestualismo*

A educação de surdos por muito tempo e até a atualidade, volta-se para o desenvolvimento fundamental da fala e da escrita. Na vertente gestualista considerava-se que o surdo não podia ouvir a língua falada, então poderia lê-la com os olhos, fazendo uso de alfabetos digitais. Entretanto, muitos professores de surdos começavam o ensinamento de seus alunos por meio da leitura-escrita e, partindo daí, segundo Kelman (2005) instrumentalizavam-se, com diferentes técnicas para ampliar outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras.

Dessa forma, a reabilitação dos surdos pautava-se na busca da superação da surdez, através da desmutização, visando a aquisição da fala pelo surdo. Essa prática era defendida pelos oralistas que condenavam que deveriam se comportar como não surdos, ou seja, como falantes. Nesse sentido, a oralização foi imposta para que os surdos fossem aceitos socialmente e, diante desse processo, deixava-se grande parte deles a margem da educação, do desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade.

Os gestualistas, por observarem as dificuldades dos surdos em relação à língua falada, com o passar do tempo perceberam que estes desenvolviam uma linguagem que, embora fosse diferente da

oral, “era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral” (LACERDA, 1998, p. 02).

O primeiro a estudar uma linguagem de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas foi o abade Charles M. De L'Epée, conhecido como o mais importante representante da abordagem gestualista. O método foi criado a partir da observação de grupos de surdos que desenvolviam uma forma de comunicação amparada no canal viso-gestual. Partindo dessa observação e ancorado à linguagem de sinais utilizada pela comunidade de surdos, ele construiu um método educacional, adicionando a este “sinais que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de ‘sinais metódicos’” (LACERDA, 1998, p.03).

Esses sinais foram criados com o intuito de ensinar o surdo a ler e escrever. Sendo assim, a linguagem de sinais para De L'Epée era concebida como a língua natural dos surdos e como aporte adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação.

Pereira, em Portugal, e Heinicke, na Alemanha, pedagogos contemporâneos a De L'Epée, criticavam a abordagem deste e desenvolveram outro modo de trabalhar com os surdos. Heinicke foi considerado o fundador do oralismo, pois acreditava que o pensamento só era possível através da língua oral sendo este dependente dela. Assim, ensinar língua de sinais para este autor seria retroceder o aprendizado e impedir a evolução dos alunos (KELMAN, 2005).

Em oposição às decisões tomadas no Congresso de Milão, ocorridas em 1880, com a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a abolição da língua de sinais dos espaços educacionais reservados aos surdos, aparece, posteriormente, um movimento fortalecido por Gallaudet, o primeiro intérprete no campo da educação que desenvolveu nos Estados Unidos um trabalho baseado nos sinais metódicos do abade De L'Epée, divergindo da proposta aprovada em Milão, seguiu uma prática diversa amparado pelas conquistas educacionais de seus alunos surdos (SACKS, 1999).

Após um longo período de repressão dos oralistas sobre o uso de gestos e sinais, era raro encontrar uma escola ou instituição de educação de surdos em que os alunos, a despeito do método utilizado pela escola e pelo caráter de proibição dos gestos, não desenvolvessem entre si algum tipo de comunicação em sinais.

Assim, na década de 1960, surgem estudos sobre as línguas de sinais empregadas pelas comunidades surdas. Essas línguas são consideradas as mais adequadas à pessoa surda, por contar com a integridade do canal viso-gestual, que é de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda (CAMPOS, 2011).

Segundo Lacerda (1998), ao expor a criança surda o mais cedo possível à língua de sinais, as interações podem fluir, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. No entanto, a maior parte dos surdos é filha de pais ouvintes e não tem acesso a essa língua como primeira língua. O contato com a língua de sinais acontece tardiamente, sendo necessário algum tipo de contexto especial para que esse contato/aquisição se dê com eficácia. Uma forma é o contato com um surdo adulto, fluente em Libras, que possa em situações contextualizadas compartilhar essa língua, criando ambientes de interlocução ou em contextos escolares, em que o professor seja conhecedor da Libras.

Para que o desenvolvimento do sujeito surdo seja o mais pleno possível é necessário que tenha interlocutores capazes de interagir com ele. Desta forma, observa-se grande interesse de professores e pessoas da comunidade em aprender a Libras como segunda língua, o que contribui para a promoção de acesso aos surdos aos diversos ambientes culturais.

Para que os surdos tivessem acesso à língua de sinais e profissionais capacitados para sua utilização foi necessária a participação deles nas discussões sociais o que “representou e representa a essência para a profissionalização dos [TILS], isto foi fundamental no reconhecimento da língua de sinais em cada país” (DAROQUE, 2011, p. 29). Com a mobilização da comunidade surda, seu direito linguístico começa a ser reconhecido e a presença do intérprete cada vez mais requisitada.

Nos espaços que são compartilhados por pessoas surdas e ouvintes, a presença do intérprete é imprescindível, pois ele favorecerá o diálogo entre os que usam uma língua oral e os que usam a língua de sinais, dominando as especificidades linguísticas das duas línguas – a língua de sinais e a língua portuguesa - considerando a diversidade e pluralidade de sentidos expressos nos discursos de ambas.

Segundo Gurgel (2010), a escolha desse profissional, para muitas instituições, requer diversos cuidados considerando seu enquadramento às exigências de uma formação adequada para uma boa atuação, bem como seu preparo para que as necessidades dos surdos sejam atendidas eficazmente.

## *2.2 Aprender língua de sinais*

A comunicação do surdo é mais visual, tudo que ele deseja é sentir mais segurança em um mundo que utiliza a língua falada e esta causa estranheza a ele. Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida e assim temos a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A partir desse reconhecimento, muitas pessoas, inseridas em diferentes contextos da comunidade surda ou ouvinte, interessaram-se em aprender Libras ou em oficializar esse aprendizado em cursos de formação/capacitação. Desta forma, Albres e Vilhalva (2004) apresentam três distintos contextos de aprendizado da língua de sinais:

- Crianças ouvintes expostas precocemente ao estímulo linguístico por serem filhas de pais surdos usuários de Língua de Sinais e, ao mesmo tempo, expostas a Língua Oral, também por convívio com seus usuários, como por exemplo, seus avós ou familiares ouvintes. Esse processo recebe o nome de Aquisição bilíngue da linguagem.
- Considerando a vivência social com surdos, locais de encontro, tais como, ambiente familiar, Igreja, Associações de Surdos, escolas, temos a Aquisição da linguagem. Essa aquisição se dá de maneira informal, indireta, proporcionada pela interação linguística e as relações sociais que desenvolvem com o meio.
- Outro contexto de aprendizado ocorre de forma sistemática em cursos de Língua de Sinais, muitas vezes, ministrados por professores surdos que sejam bilíngues. Através de cursos de Língua de Sinais e/ou pelo convívio com a comunidade de surdos é a forma com que os indivíduos adultos ouvintes aprendem esta língua, essa forma de aquisição recebe o nome de Aprendizagem da Língua de Sinais.

Do mesmo modo, Pereira (2010), afirma que a aprendizagem da Língua de Sinais, como segunda língua, pode se efetivar de três formas: contato familiar, contato religioso e contato profissional.

A partir do contato familiar, “o desenvolvimento da língua de sinais como segunda língua pode ocorrer devido a um parentesco, mesmo que distante, com alguma pessoa surda” (PEREIRA, 2010, p. 08). Além dessa possibilidade historicamente, ocorre o contato motivado por questões religiosas, devido à atividade missionária, em diversas religiões, com “um propósito bem definido:

divulgar e, se possível, converter à religião em questão” (PEREIRA, 2010, p. 08) por intermédio de uma língua acessível às comunidades surdas e, ainda, segundo a autora, através dos possíveis contatos profissionais com os professores e demais técnicos. Sendo assim, Pereira (2010) afirma que:

Os professores de surdos são um dos grupos de maior contato com as pessoas surdas desde tempos remotos. Em muitos casos, são o modelo de língua de sinais que as crianças surdas têm, pois a maioria delas é advinda de famílias ouvintes não sinalizantes. Embora nem sempre alcancem um nível desejado de proficiência, são considerados pela sociedade leiga como “intérpretes naturais”, uma das razões, talvez, para serem classificados em algumas políticas educacionais como “professores-intérpretes”. (...) Quanto ao grupo dos demais técnicos, considero psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, pessoal administrativo de escolas, etc., as características seriam as mesmas dos professores com um grande diferencial: o nível de proficiência. Não é muito comum encontrarmos profissionais técnicos entre os ILS, e que pode evidenciar uma alta incidência de bilíngues incipientes ou, quando muito, receptivos neste grupo (PEREIRA, 2010, p. 09).

Além disso, conforme estudos de Gómez (1999), é necessária motivação para a aprendizagem de uma língua. Aprender uma segunda língua vai além de uma boa capacidade intelectual ou competência linguística (SCARAMUCCI, 1984).

A motivação para aprendizagem de segunda língua, assinala que tais interesses, como, reconhecimento social, vantagens econômicas e necessidades profissionais, são mais frequentemente encontrados entre professores, estudantes e TILS, ou seja, pessoas que tendo interesse pela comunidade surda precisam ampliar seus conhecimentos em relação a língua de sinais também com fins profissionais. Assim, aquele que pretende ensinar precisa estar atento a estes aspectos motivacionais como preparação de aulas de línguas de sinais dirigindo-a a pontos específicos de interesse pré-estabelecidos pelos grupos.

Atendendo a uma questão de motivação voltada ao ensino, Gómez (1999) aponta para três fatores fundamentais:

- Interesse: é uma resposta positiva que vem despertar e manter a curiosidade do aluno no processo de ensino/aprendizagem;
- Relevância: é o pré-requisito para uma motivação contínua. Faz com que o aluno consiga perceber que o que lhe é apresentado é importante para suas necessidades pessoais – necessidade instrumental; e,
- Expectativa: é para aqueles que crêem ser capacitados à realizar as diversas atividades de forma correta, assim, estarão mais motivados do que aqueles que consideram que fracassarão na sua concretização, da mesma forma,

estão mais motivados aqueles que atribuem ao seu próprio empenho o sucesso ou fracasso da sua aprendizagem.

Conforme Lacerda et al (2004) “Uma segunda língua, para ser bem ‘aprendida’, não pode ser ensinada mecanicamente” (p.59). Os aprendizes da língua para a autora devem participar de um meio que utilize a língua e, desta forma, esta precisa fazer sentido para quem a aprende. Para que se tenha um efetivo significado, a aprendizagem precisa ser vivenciada em situações contextualizadas para que os aprendizes participem de eventos efetivamente discursivos.

É necessário considerar não só os aspectos motivacionais que permeiam o processo de aprendizagem de uma língua, mas também as metodologias utilizadas para o seu ensino que, em muitos casos, ainda privilegiam a estrutura gramatical, demonstrando um ensino baseado em situações descontextualizadas, as quais não despertam o interesse dos alunos e não propiciam satisfatoriamente a compreensão.

Na tentativa de melhor e mais rapidamente suprir a demanda de profissionais interessados na aprendizagem de língua de sinais, foram implantados cursos virtuais, na modalidade à distância visando a formação de um grande número de pessoas simultaneamente. Além de um crescente aumento de cursos presenciais de curta duração. E assim inúmeras foram as instituições que se propuseram a instalar cursos de Libras como extensões universitárias ou como cursos de graduação visando a formação desse público em diversos lugares do Brasil.

### *2.3 Intérprete de Libras: para além de usuário... um especialista*

Os termos língua estrangeira e/ou segunda língua, na literatura, em muitas ocasiões, são usados como sinônimos. Conceituando, conforme Lacerda, Caporalli e Lodi (2004), segunda língua é a língua que é aprendida pelo sujeito, com uso constante, já que ele está frequentemente em ambientes culturais que exigem o seu pleno domínio. Já a língua estrangeira é uma língua aprendida pelo sujeito, da qual ele não faz uso constante e nem está inserido cotidianamente em ambientes culturais que a envolvam. Pode-se dizer que para aprender uma língua faz-se necessário ter clareza acerca das motivações que o levam a esse aprendizado, considerando a situação a ser enfrentada e a expectativa de uso de cada aprendiz.

A concepção do ensino de uma segunda língua afeta a compreensão que se tem da língua, no nosso caso da língua de sinais. Esse ensino pode se pautar em uma concepção que vise

prioritariamente a comunicação e a apreensão de aspectos culturais envolvidos nesta língua (em nosso caso relativos às comunidades surdas).

Conforme Lacerda et al (2004), os procedimentos que abarcam “a aquisição de segunda língua são complexos, já que a linguagem, sendo constitutiva dos sujeitos, é aspecto fundamental do modo de agir do ser humano” (p. 55). Sendo assim, vários são os fatores que influenciam no aprendizado da segunda língua, por exemplo, as dimensões cognitivas, culturais, sociais, fatores afetivos/emocionais e de ordem econômica. Neste sentido, a decisão de pessoas ouvintes por aprender uma língua de sinais – língua viso-gestual – em geral, é motivada pelos fatores indicados acima, que as impulsionam a vencer as barreiras de uma modalidade completamente diferente da sua língua oral e apropriarem-se dela. Assim, ao iniciar o aprendizado da língua de sinais, muitos ouvintes argumentam que aprendê-la é difícil por apresentar configurações de mãos ou configurações no espaço bastante complexas, envolvendo um uso corporal ao qual frequentemente não estão acostumados.

No aprendizado de uma nova língua considera-se que esta envolverá processos pessoais/psicológicos e que estes interferirão significativamente na aprendizagem. Desta forma, adquirir uma segunda língua transforma-se em uma atividade não muito simples. A língua de sinais antes vista por alguns como um conjunto de gestos automatizados sem compromisso com regras é, então, considerada como formada por gestos arbitrários circundados por regras gramaticais manifestadas pelas configurações de mãos e expressões indicando sua complexidade, como esperado em qualquer língua. Lacerda *et al* (2004), descrevem que historicamente

(...) o ensino de línguas passou ao largo de várias questões concernentes à linguagem, atendo-se a um trabalho que focalizava apenas parte dos aspectos linguísticos envolvidos na produção discursiva dos sujeitos. Foram desenvolvidas muitas técnicas/metodologias focalizando um trabalho gramatical fragmentado, baseado em exercícios de repetição e de memorização sempre numa perspectiva metalinguística pouco interessada nas questões do funcionamento da linguagem como um todo (LACERDA, 2004, p. 56).

O modo de ensinar uma segunda língua, segundo Acunã (2000), deve ser diferenciado, pois é importante considerar a diversidade dos destinatários, contemplando questões ideológicas que interessam a distintos aprendizes, percebendo que os objetivos de ensino e aprendizagem são diversos e estabelecem-se em diferentes contextos.

Cabe destacar ainda que a língua de sinais não ocupa um lugar de prestígio na sociedade. É uma língua usada por uma comunidade minoritária e ‘deficiente’ e isso faz com que não seja muito valorizada. O contrário é observado em relação a outras línguas estrangeiras. Muitos estudos sobre ensino de segunda língua no Brasil remetem-se à língua inglesa ou à língua espanhola por estarem mais presentes nos currículos educacionais brasileiros e por serem línguas com significativo valor econômico agregado nesta sociedade. Para Moita-Lopes (1996) a língua inglesa e sua cultura são muito valorizadas e até adoradas por professores e alunos, justamente por ser uma língua que confere status social aos seus usuários.

Além disso, para Moraes (2010), ao se aprender uma língua, faz-se necessário diferenciar os falantes dessa língua em dois tipos de sujeito: o usuário e o especialista. Para o autor, o usuário da língua é aquele que tem qualquer profissão ou situação, objetivando “executar trabalhos com certos níveis de proficiência, ou seja, estar apto a ler, escrever, ouvir, compreender e manter uma conversação para atender as situações da vida cotidiana” (MORAES, 2010, p. 36). Diferentemente do especialista, que é “o profissional cujo objeto de trabalho é a própria língua” (p. 36).

Nesse sentido, a formação de usuários e especialistas não pode ser a mesma. Aprender uma língua para seu uso pessoal no cotidiano implica conhecimentos diferentes daquele que pretende apropriar-se de uma língua para trabalhar com ela e sobre ela, tomando-a como objeto e ou instrumento. Em geral, espera-se que o especialista tenha os conhecimentos necessários ao usuário e acrescente a estes conhecimentos outros relativos aos aspectos linguísticos e metalinguísticos dessa língua, de modo a poder operar reflexivamente sobre ela.

Podemos considerar essa diferenciação também entre usuários e especialistas em relação às línguas de sinais. Saber a língua de sinais para conversar com amigos ou parentes exige um grau de competência diferente daquele necessário às pessoas que atuam como professores de Libras ou intérpretes.

Assim, ao optar, por exemplo, por frequentar um curso de Libras, o interessado deve buscar um curso que atenda aos seus interesses. Se ele pretende usar esta língua no seu cotidiano para relações interpessoais um curso de introdução a Libras pode ser bem interessante. Contudo, se ele pretende uma capacitação mais aprofundada na língua para tornar-se um especialista (intérprete de língua de sinais) ele precisará buscar cursos que aprofundem estudos nos aspectos linguísticos e culturais nesta língua, entre outros.

Em geral, o que se encontra são cursos introdutórios com carga horária que variam de 30 a 120 h, ensinando um vocabulário básico nesta língua que capacitam o aluno a tornar-se um usuário

inicial dela em conversações simples e contextos da vida cotidiana. Entretanto, mesmo observando a carência de conhecimento sobre a língua de sinais adquirida em um curso introdutório, algumas pessoas que completam estes cursos, recebem ofertas de trabalho como intérpretes de Libras para atuar diretamente com alunos surdos.

Neste sentido, o que se observa em alguns contextos (PEREIRA, 2010) é a consideração de que o importante é saber a língua, mesmo que minimamente, para suprir a ausência de profissionais qualificados e amenizar as dificuldades que o aluno surdo enfrentaria com a ausência do intérprete em sala de aula. Assim, o usuário parte desse conhecimento inicial da língua e começa profissionalizar-se pela prática, tornando-se ‘especialista’ por força das circunstâncias.

A aprendizagem para especialistas precisa ser mais complexa. Apenas ser conhecedor da língua, utilizando-a com o outro que também a conhece, não garante saberes que o tornem especialista nessa língua. Segundo Quadros (2004) é necessário que o intérprete de Libras processe (...) “a informação dada na língua fonte e faça escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo” (p.27). Ser especialista em Libras e profissionalizar-se nessa língua é ter “conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente” (p.27).

Assim sendo, o intérprete precisa ser muito mais que um usuário, precisa ser um conhecedor profundo das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) com suas características culturais e ter competência profissional na área de tradução e interpretação. Desta forma, torna-se imprescindível aprofundar conhecimentos a esse respeito ao aprender língua de sinais.

No capítulo seguinte, serão abordadas questões relacionadas aos procedimentos metodológicos da pesquisa.

## CAPÍTULO 3

### 3. Procedimentos Metodológicos

Neste capítulo, serão discutidos os aspectos relativos à metodologia de pesquisa adotada para o desenvolvimento da análise. O objetivo desta dissertação constitui em analisar a formação que os intérpretes de Libras do Sudeste Goiano receberam na área surdez/Libras e identificar, sob a ótica destes, os limites e potencialidades dessa formação para sua atuação no Ensino Regular.

#### 3.1 Delineamento

Essa pesquisa se define a partir da análise exploratória sobre a condição do intérprete de Libras na região sudeste do estado de Goiás. “O propósito é extrair toda a informação possível, gerar novas hipóteses no sentido de construir conjecturas sobre as observações que dispomos” (BATANERO; ESTEPA; GODINO, 1991, p.2).

As pesquisas exploratórias visam “proporcionar maior familiaridade com o problema”, tendo como objetivo principal “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 1993, p. 45).

Desta forma, esse estudo exploratório, possibilita ao investigador aprofundar seu estudo sobre a temática, adquirindo maior conhecimento a respeito da problemática. Este tipo de estudo pode, ainda, servir para levantar novos aspectos do problema de pesquisa.

A presente pesquisa define-se pela perspectiva da abordagem metodológica qualitativa de investigação e a pergunta que direciona os estudos pode ser formulada da seguinte maneira: que características têm a formação dos intérpretes de Libras do Sudeste Goiano na área da surdez/Libras? Quais os limites e potencialidades observados pelos mesmos para sua atuação junto aos alunos surdos que cursam o Ensino Fundamental (2ª Fase) e/ou Ensino Médio tendo como base essa formação?

Para atender à primeira questão serão considerados os materiais didáticos de cursos de Libras frequentados pelos intérpretes e para atender à segunda questão foram aplicados

questionários com perguntas abertas e fechadas (Apêndice I) às intérpretes e suas respostas serão analisadas buscando compreender sua percepção acerca desta formação na área da surdez/Libras.

Logo, o que se busca nessa pesquisa não é enumerar e medir os objetos estudados e, sim, compreender a formação e a influência desta para a atuação dos intérpretes de Libras do sudeste do estado de Goiás segundo a perspectiva dos próprios sujeitos.

### 3.2 Contexto do Estudo

A presente pesquisa desenvolve-se com os intérpretes de Libras moradores das cidades do sudeste do estado de Goiás. Considerando esta localização específica, faz-se importante uma descrição da região.

#### 3.2.1 O Sudeste Goiano

Dividindo o estado de Goiás em regiões, demonstramos nosso foco de pesquisa que é o Sudeste Goiano, também chamada de região da estrada de ferro.



Figura nº 01: Mapa do Sudeste Goiano  
Fonte: Secretaria do Estado de Gestão e Planejamento – Goiás

A região sudeste goiana abrange 22 municípios: Anhanguera, Campo Alegre de Goiás, Catalão, Corumbaíba, Cristianópolis, Cumari, Davinópolis, Gameleira de Goiás, Goiandira, Ipameri, Leopoldo de Bulhões, Nova Aurora, Orizona, Ouvidor, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás, São Miguel do Passa Quatro, Silvânia, Três Ranchos, Urutaí e Vianópolis.

O sudeste goiano é uma região pouco povoada e a composição da economia baseia-se na produção agrícola e na pecuária, no comércio e nas indústrias de mineração, alimentícia, e de confecção. Na agricultura destaca-se a produção de arroz, café, algodão herbáceo, feijão, milho, soja, sorgo, trigo, cana-de-açúcar e tomate. As atividades mineradoras giram em torno de amianto, calcário, fosfato, níquel, ouro, esmeralda, cianita, manganês, nióbio e vermiculita.

### 3.3 Os participantes

Na educação, o Sudeste Goiano é regido por duas subsecretarias, situadas na cidade de Catalão e Pires do Rio, que são responsáveis pelas escolas de 16 cidades.

Destas 16 cidades e com base na modulação feita em janeiro de 2012, apenas Pires do Rio, Ipameri, Palmelo e Catalão possuíam, em seu quadro de funcionários, intérprete de Libras. Assim, temos como universo de participantes da pesquisa, quatro intérpretes em Catalão, quatro em Ipameri, dois em Pires do Rio e apenas um em Palmelo, totalizando onze intérpretes de Libras com diferentes idades, formações e tempo de atuação como intérpretes, conforme Quadro nº 01 abaixo apresentado.

Participantes	Idade	Formação	Tempo de Atuação	Certificação do CAS	Curso de Libras (presencial)	Curso de Libras (distância)
Ana	45	Fonoaudiologia	6 a	X	X	-
Andressa	36	Letras	4 a	X	X	X
Cássia	48	Fonoaudiologia	12 a	X	X	-
Cristina	41	Pedagogia	1 a	-	X	-
Daiana	54	Pedagogia	5 a	X	X	-
Georgia	53	Geografia	6 a	-	X	-
Janete	57	Letras	8 a	X	X	X
Laura	42	Letras	2 a	-	-	X
Mariana	28	Letras	4 a	X	X	X
Nádia	43	Pedagogia	7 a	X	X	-
Natália	42	Pedagogia	5 a	-	X	-

Quadro nº 01 – Perfil das participantes

Todas as intérpretes da região sudeste goiana tem formação em nível superior sendo: duas em Fonoaudiologia, quatro em Letras, quatro em Pedagogia e uma em Geografia. Assim, exceto as intérpretes com formação em Fonoaudiologia as demais tem formação como professoras – ou seja, algum preparo para atuar na área educacional. As idades variam de 28 a 57 anos e o tempo de atuação varia de um a doze anos. Interessa destacar que, apesar da legislação, várias delas atuam como intérpretes há mais de seis anos.

Vemos, também, no quadro que sete participantes da pesquisa foram aprovadas na avaliação do CAS e que, para sua capacitação em Libras, as onze intérpretes frequentaram cursos de Libras presencial e/ou à distância. Dez intérpretes frequentaram o curso presencial de Libras, destas, quatro, frequentaram, também o curso à distância e, somente uma intérprete, tem como capacitação, apenas o curso à distância.

<b>Participantes</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Nível de Atuação</b>	<b>Situação de Trabalho</b>
<b>Ana</b>	40	1ºE.M.	Estatut./Adm.
<b>Andressa</b>	30	9º E.F.	Celet./Prof.Apoio
<b>Cássia</b>	40	7º E.F.	Estatut./ Prof.Apoio
<b>Cristina</b>	40	2ºE.M.	Estatut./Prof.Apoio
<b>Daiana</b>	30	7º E.F.	Estatut./Prof.Apoio
<b>Georgia</b>	30	3ºE.M.	Estatut./Prof.Apoio
<b>Janete</b>	30	8º E.F.	Estatut./Prof.Apoio
<b>Laura</b>	30	9º E.F.	Estatut./Prof.Apoio
<b>Mariana</b>	40	3ºE.M.	Estatut./Prof. Intérprete
<b>Nádia</b>	40	9º E.F.	Estatut./Prof.Apoio
<b>Natália</b>	30	9º E.F.	Estatut./Prof.Apoio

Quadro nº 02 – Carga horária, Nível de atuação e Situação funcional.

As intérpretes participantes da pesquisa, como demonstra a Quadro nº 02, possui como carga horária de trabalho de 30 horas/semanais, para as seis intérpretes de Libras que atuam no Ensino Fundamental, e 40 horas/semanais, para as cinco profissionais que atuam no Ensino Médio.

A situação funcional das participantes é dividida entre a condição de estatutária ou celetista. Considera-se estatutário o servidor que, ao ser aprovado em concurso público, adquire estabilidade após três anos de efetivo exercício, tendo seus direitos e deveres previstos em lei municipal, estadual ou federal; e, celetista, o empregado público que tem carteira assinada, ou

seja, é regido pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). Assim, temos dez profissionais estatutárias e uma celetista. Dessas dez profissionais, oito são concursadas para áreas específicas considerando sua formação inicial, seja Geografia, Pedagogia, Letras. Contudo, foram desviadas de sua função original para a função de 'professores de apoio', atuando como intérpretes de Libras; uma profissional da área administrativa, também atuando como intérprete de Libras; e, apenas uma profissional concursada, especificamente, para atuar como intérprete. A profissional celetista foi contratada e atua como intérprete na rede estadual de ensino.

Considerando a necessidade de acolher a demanda de alunos surdos na rede estadual e, na tentativa de sanar o déficit profissional nessa área, professores de diferentes áreas e com afinidade com educação especial, foram deslocados de função para atender necessidades existentes em relação a diferença linguística dos surdos brasileiros inseridos nessas escolas.

### *3.3.1 Consentimento informado*

O aspecto ético é importante para que a dinâmica das relações entre todos os participantes da pesquisa sejam esclarecidos e as informações sejam fidedignas. Como nossa pesquisa envolveu os profissionais das Subsecretarias Regionais de Ensino de Pires do Rio e Catalão, foram enviados termos de esclarecimentos aos dois Subsecretários responsáveis pelas regionais e obtidos destes, autorização para o desenvolvimento da presente pesquisa nas cidades que representavam. Após a obtenção das autorizações, durante o transcorrer do processo de encontro e entrevista, foi apresentado o termo de consentimento e colhidas as assinaturas de cada intérprete de Libras. Para proteger as identidades dos participantes, as pessoas receberam nomes fictícios.

### *3.4 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados*

Para realizar a pesquisa foram usados como instrumentos de coleta de dados: a) análise de material didático dos cursos de capacitação em Libras/surdez frequentados pelos participantes e b) questionário misto aplicados aos participantes.

O questionário é um instrumento de coleta de dados organizado por uma série coordenada de perguntas que deve ser respondido por escrito e sem a presença do entrevistador.

O questionário foi aplicado aos intérpretes de Libras das duas Subsecretarias com perguntas abertas e fechadas, buscando informações diversificadas sobre os cursos frequentados por eles na área de Libras/surdez, informações sobre sua graduação, além de sua situação funcional, certificação em Libras e local de atuação em 2012. As perguntas abertas, segundo Marconi & Lakatos (2002) “são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões” (p.103).

Para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados procedeu-se inicialmente a uma pesquisa bibliográfica, por meio de consultas a fontes direta ou indiretamente relacionadas ao tema a ser tratado. Utilizamos o material de estudo (apostilas) empregado no curso presencial. Este material foi disponibilizado pelas intérpretes de Libras participantes da pesquisa. Utilizamos, também, o material do curso a distância, disponibilizado no site [www.megainfo.inf.br/toLearn/librasnet.htm](http://www.megainfo.inf.br/toLearn/librasnet.htm), versão para demonstração.

A partir daí, e visando à interação direta com o tema proposto e de posse de todas as informações consideradas relevantes e necessárias passou-se então para a fase de formulação de hipóteses e de construção das questões que poderiam ser abordadas junto aos pesquisadores que haviam adquirido os equipamentos objetos deste estudo. As questões consideradas pertinentes para atingir os objetivos gerais e específicos inicialmente propostos foram reunidas em um questionário estruturado com perguntas qualitativas e quantitativas.

O questionário (Apêndice I) foi finalizado e encaminhado aos intérpretes de Libras participantes da pesquisa que o responderam em seus locais de trabalho com autorização dos Subsecretários e da direção de cada escola em que o profissional atua. Recolhido os questionários, passamos a fase de análise e discussão dos dados.

No próximo capítulo trataremos a apresentação e discussão dos dados a partir da análise dos cursos e questionários aplicados às intérpretes de Língua de Sinais do Sudeste Goiano.

## CAPÍTULO 4

### 4. Apresentação e Discussão dos dados

Neste capítulo, serão apresentadas análises acerca dos cursos de formação em Libras frequentados pelas participantes da pesquisa e em seguida, discorreremos sobre a percepção das mesmas sobre estes cursos por elas realizados. Por fim, analisaremos as respostas fornecidas ao questionário misto que foi aplicado às participantes. Essa pesquisa foi desenvolvida com intérpretes de Libras da educação básica do Sudeste Goiano atuantes em escolas públicas atendidas pela subsecretaria Regional de Educação de Pires do Rio e subsecretaria Regional de Educação de Catalão.

A Secretaria de Educação do Estado de Goiás tem sua estrutura descentralizada dividindo os 246 municípios do Estado em 40 subsecretarias regionais. Embora a região do Sudeste Goiano seja composta por 22 cidades, observando a localização e integração desses municípios, selecionamos para este estudo apenas aquelas que compreendem às Subsecretarias de Pires do Rio e Catalão, ficando, portanto, excluídos os municípios de Cristianópolis, Gameleira de Goiás, Leopoldo de Bulhões, São Miguel do Passa Quatro, Silvânia e Vianópolis que, apesar de pertencerem ao Sudeste Goiano, são de responsabilidade de outras subsecretarias.

A Subsecretaria Regional de Educação de Pires do Rio é responsável por 6 cidades: Pires do Rio, Ipameri, Palmelo, Santa Cruz de Goiás, Urutaí e Orizona. A Subsecretaria Regional de Educação de Catalão é, por sua vez, responsável por 10 cidades: Catalão, Anhanguera, Campo Alegre de Goiás, Corumbaíba, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Nova Aurora, Ouvidor e Três Ranchos.

#### *4.1 Características dos Cursos de Libras frequentados*

As intérpretes do Sudeste Goiano frequentaram dois cursos para o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, sendo um presencial e o outro à distância.

Das onze profissionais que participaram da pesquisa, dez fizeram o curso presencial e uma fez o curso à distância. Quatro delas fizeram, além do curso presencial, o curso à distância.

Para melhor entendimento sobre a formação recebida pelas intérpretes do Sudeste Goiano, descrevemos os dois cursos, com base nos materiais fornecidos por elas mesmas. Para discorrer sobre o curso presencial, verificamos o material impresso apostilado utilizado durante as aulas e em relação ao curso à distância utilizamos o ambiente virtual disponível na web como material para caracterização.

#### *4.1.1 O curso de Libras presencial (CP)*

O curso presencial de Libras frequentado pelas participantes da pesquisa teve duração de oito meses, com um encontro mensal, realizado aos sábados e domingos, com oito horas diárias de estudo. Foram somadas, ainda, a essas horas presenciais, horas de estudo complementar, o que totalizou uma carga horária de 160 horas. Como o curso não tinha pré-requisito admitia-se como público alvo: familiares, educadores, linguistas, profissionais liberais, pessoas ligadas a entidades religiosas, estudantes, comerciantes, funcionários públicos e pessoas da comunidade em geral sem qualquer conhecimento prévio de Libras (GOMES, 2008).

A instituição promotora do Curso presencial, conforme descrito em seu material apontou como objetivo:

(...) proporcionar às pessoas ouvintes o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – para que haja uma melhor integração das pessoas surdas dentro do seu contexto social bem como o resgate de sua cidadania assegurada pela constituição brasileira (GOMES, 2008, p.04)

As aulas previstas eram presenciais, ministradas por professores surdos e professores ouvintes para turmas de, aproximadamente, 30 alunos, pautadas no material didático apostilado cuja metodologia utilizada era a apresentação do sinal pelo professor e repetição deste pelos cursistas, intercalando com apresentação em Libras de pequenas frases e diálogos.

Os materiais disponibilizados contavam com quatro apostilas, sendo utilizada uma apostila por nível de estudo, ou seja, um nível a cada 40 horas de Curso. A estrutura da apostila utilizada no nível I envolvia: capa, página de índice, duas páginas para a apresentação do Curso e de seus criadores, outra página para agradecimentos e, em seguida, as páginas com as 13 lições correspondentes a este nível. As apostilas seguintes (Nível II, III e IV), eram apresentadas apenas

com capa, índice e as lições pertencentes a cada nível do curso. Segue, abaixo, a descrição das lições apresentadas a cada nível de estudo:

Nível I: 13 lições abordando os seguintes temas

Apresentação do Curso; alfabeto manual e números; frases sinalizadas; ABCdário da Xuxa; Histórico da Língua Brasileira de Sinais; Introdução a LIBRAS; Vocabulário de Sinais; Sentimentos; A Família; A Feira; Pai Nosso sinalizado.

Nível II: 8 lições com os seguintes temas

A casa; Parabéns pra você e as cores; Os animais; Dias da semana e meses; Antônimos; Veículos; Profissões.

Nível III: 7 lições com os seguintes temas

Países, Estados, Capitais e Cidades; Os verbos; Gestos semelhantes; Esportes; Cargos governamentais; Religião; Saúde e Higiene.

Nível IV: 10 lições com os seguintes temas

História de sua vida; Filho Pródigo; Comparações; Curso de Conversação; Frases Polissêmicas; Uma lição de vida; Histórias infantis; Você sabe como o intérprete deve atuar?; O que foi...O que virá...; Platéia de Surdos.

As apostilas eram compostas por palavras/sinais separados individualmente, em uma mesma página, por linhas e colunas. Cada linha apresentava palavras divididas por classes semânticas. Em uma mesma página era apresentado substantivo, verbo, pronome ou temas como 'gestos semelhantes', como no exemplo abaixo. Não havia maiores explicações teóricas, detalhamento de expressões faciais usadas nos sinais ou informações gramaticais sobre o uso de um sinal na estrutura linguística da Libras.

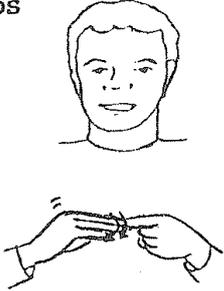
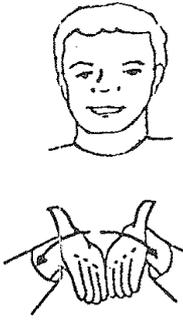
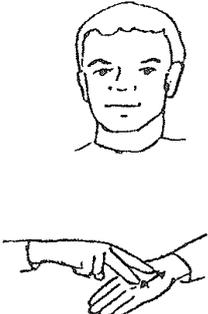
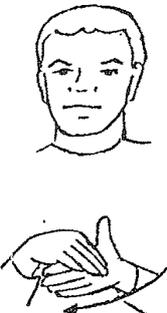
<p>7ª LIÇÃO: INTRODUÇÃO A LÍBRAS</p> <p>* OBJETOS</p>  <p>CANETA</p>	 <p>LIVRO</p>
 <p>PAPEL</p>	<p>* CORES</p>  <p>PRETO</p>
 <p>VERDE</p>	 <p>VERMELHO</p>
<p>* VERBOS</p>  <p>DAR</p>	 <p>LEVAR</p>

Figura nº 02: Nessa página encontramos 'Objeto', 'Cores' e 'Verbos' (GOMES, 2008, p.27).

Os sinais apresentados em cada apostila seguiam uma estrutura organizada por temáticas apresentadas nos índices, como explicitado anteriormente. Cada sinal deveria ser apresentado ao cursista em forma de traços que representavam a imagem corporal (em geral destacando apenas a cabeça e os braços) e o sinal feito por essa imagem, como demonstrado abaixo:



Figura nº 03: Sinal FELICIDADE (GOMES, 2008, p.18)

Nessa imagem pode-se ver um desenho incompleto, com traços que representam o rosto de uma pessoa, braços desenhados em um espaço em branco. O que se vê é uma figura com cabeça, algumas setas e braços sem ligação, soltos no espaço, sugerindo que este espaço entre o braço e a cabeça seja a representação do tronco de uma pessoa, sem um detalhamento claro. As setas parecem servir para indicar o movimento a ser feito no sinal, o que pode não ficar claro para o observador. Na figura 03, por exemplo, as setas poderiam sugerir o movimento apenas dos braços e as mãos paradas, ou apenas das mãos e os braços parados ou ainda a movimentação do conjunto mãos+braços. O modo como a figura é desenhada pode deixar o leitor com várias dúvidas sobre o movimento a ser realizado. A expressão facial não está apresentada com clareza e a maior parte dos traços indica um sorriso, que nem sempre traduz adequadamente o sinal proposto.

As atividades cujo objetivo seria o treino dos sinais, eram desenvolvidas a partir de frases escritas em língua portuguesa, frases com figuras representando cada um dos sinais (sinal por sinal) e diálogos preestabelecidos nos quais o cursista deveria se apoiar para estudar. A seguir estão apresentadas as atividades de ‘frases sinalizadas’; ‘diálogo’; e ‘escreva a frase que está em Libras’:

• FRASES SINALIZADAS:

1 – Eu estou triste.

2 – Eu estou alegre.

3 – Eu estou apaixonado.

4 – Eu estou com ciúmes.

5 – Eu estou desconfiado.

6 – Eu estou com raiva.

7 – Eu estou pensativo.

8 – Eu estou ansioso (2)

9 – Eu estou com dor.

10 – Eu estou com desejo.

11 – Eu estou nervoso.

12 – Eu estou surpreso.

13 – Eu estou assustado.

14 – Eu sou orgulhoso.

15 – Eu sou mau.

16 – Eu sou bonito.

17 – Eu sou bonitinho.

18 – Eu sou bonitão.

19 – Eu sou piadoso.

20 – Eu sou medroso.

(GOMES, 2008, p. 38)

• DIÁLOGO

**PAULO:** Oi! Meu nome é Paulo Borges.

**ALINE:** Eu sou Aline Moreira.

**PAULO:** Um prazer conhecer você.

**ALINE:** Um prazer conhecer você também.

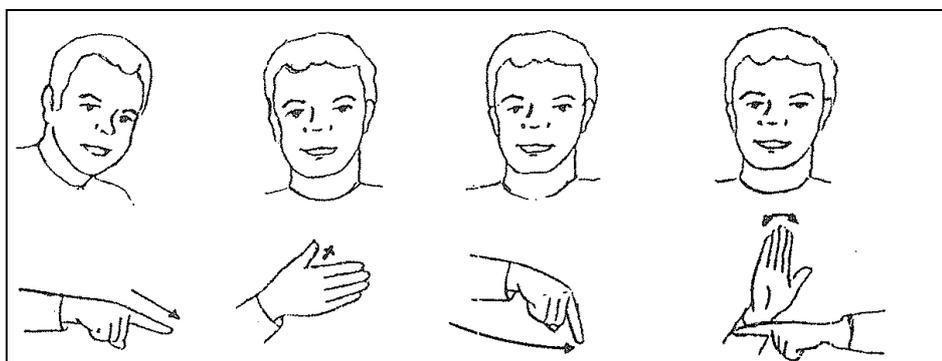
**PAULO:** Desculpe-me, qual é o seu último nome? Pereira?

**ALINE:** Não, Moreira. Você pode repetir seu primeiro nome devagar?

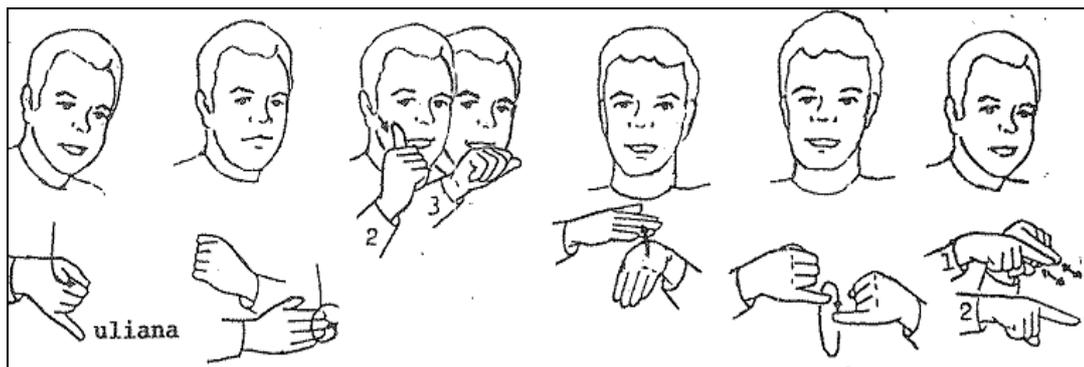
**PAULO:** P-A-U-L-O.

(GOMES, 2008, p.09)

Escreva a frase que está em Libras.



(GOMES, 2008, p. 12)



(GOMES, 2008, p.37)

O material didático trazia, também, algumas discussões teóricas disponibilizadas como “informativo” ao cursista. As temáticas apresentadas eram: Conceituação de Língua Brasileira de Sinais; Histórico da Língua Brasileira de Sinais; Declaração da Conferência Internacional “Surdez o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência”, Roma, janeiro 1981; Lei 12.081 de 30/08/1993; Lei 10.436 de 24/04/2002; Formação de Palavras em Libras; apresentadas em um total de oito páginas. O tema que aborda a “Atuação do Intérprete de Libras” era apresentado em duas páginas, em forma de história em quadrinhos.

Para os propósitos deste estudo, interessa discutir alguns aspectos do curso apresentado. O Curso, por ser presencial, oferecia contato entre professor surdo ou professor ouvinte com o cursista durante a aprendizagem da língua. Essa relação pode proporcionar uma melhor visibilidade de todos os parâmetros necessários à constituição do sinal, mas ao utilizar metodologia que oferece o ensino de Libras a partir de sinais isolados, pode não favorecer conhecimento adequado do funcionamento da língua ou, ainda, do desenvolvimento de fluência nesta mesma língua.

Com base nos materiais utilizados durante as aulas, embora as temáticas descritas no índice pareçam amplas no sentido de oferecer ao cursista um léxico extenso, o uso efetivo da língua não está devidamente contemplado. Na abordagem, utilizada nas atividades oferecidas pelo material, vê-se que o ensino se dá a partir da aprendizagem de sinal por sinal, apresentados de maneira isolada, sem qualquer incentivo para que o cursista crie condições para refletir sobre a língua ou expressar-se a partir dela.

Outro ponto a destacar refere-se à qualidade das ilustrações utilizadas para demonstrar os sinais. Por apresentar traços imprecisos, às vezes, infantilizados, podem confundir o cursista. Um exemplo é o sinal correspondente a palavra FALAR, como exemplo abaixo.



Figura nº 04: Sinal FALAR  
(GOMES, 2008)

A imprecisão da Figura nº 04 não possibilita a visualização da correta maneira de realizar o sinal. O ponto de articulação utilizado na figura pode insinuar que o dedo médio fique colado ao queixo e as setas indicarem que o dedo indicador deva se movimentar duas vezes para frente, o que não condiz com a forma correta de realização deste sinal. A forma correta seria: Mão direita em P horizontal, palma para dentro, ponta do dedo médio próximo à boca. Mover a mão em círculos verticais para frente (CAPOVILLA<sup>3</sup>, 2001, p, 644).

Destaca-se, ainda, que o cursista tem este material como aporte para estudo, utilizando-o durante o intervalo de um mês que se segue entre uma aula e outra e, considerando a inexatidão das ilustrações, o aprendizado poderia se tornar uma tarefa bastante complexa.

As frases e os diálogos apresentados aos cursistas eram curtos descontextualizados, demonstrando uma utilização empobrecida do léxico e elaboração de frases que pouco amplia os conhecimentos do cursista. Além disso, não eram dadas informações gramaticais de nenhum tipo, desconsiderando explicações determinantes para a constituição da língua, tais como, uso de classificadores ou demonstração de expressões faciais e corporais, entre outros aspectos básicos da gramática da Libras.

Como afirma Neves (2011) é importante oferecer Cursos de Libras nos quais os cursistas pratiquem a língua em funcionamento efetivo – diálogos, jogos de palavras, situações de comunicação - pois são essas “(...) situações que levam os alunos ao contato com aspectos mais amplos da língua – seu uso e aspectos gramaticais próprios – fomentando seu conhecimento

---

<sup>3</sup> O Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua de Sinais Brasileira é um material reconhecido e distribuído pelo MEC as escolas e utilizado pela comunidade surda.

linguístico” (2011, p. 19). O curso em questão tinha como objetivo “proporcionar às pessoas ouvintes o conhecimento da Língua *Brasileira de Sinais*” (GOMES, 2008, p.04) contudo, do modo como a língua era apresentada este objetivo parece ser dificilmente alcançado. Ainda que o cursista pretendesse apenas ser usuário da Libras (MORAES, 2010) as condições oferecidas não parecem favorecer seu domínio.

Os textos que pretendem iniciar o cursista nos temas teóricos relativos a Libras eram fragmentados, com temas apresentados ao leitor de forma muito reduzida. Além disso, o referencial bibliográfico utilizado para a elaboração do material teórico não era informado e, as referências presentes remetiam-se apenas a citação de fontes da legislação. Assim, a fonte de dados oferecida parece insuficiente para a consulta e aprofundamento dos estudos pelo cursista.

A verificação da aprendizagem era feita ao fim de cada nível com o objetivo de mensurar a aprendizagem da língua a partir de uma avaliação escrita e apresentação de diálogos curtos em Libras para o professor formador da turma.

Afora os pontos já contemplados, o Curso não oferece qualquer informação sobre aspectos culturais relativos às comunidades surdas. Deste modo, sem aprofundamento no uso efetivo da língua, nos aspectos linguísticos e gramaticais, socioculturais e históricos relativos à surdez, entre outros, não se pode esperar que prepare adequadamente os cursistas nem para o uso da Libras e nem para a atuação profissional com base nesta língua.

#### *4.1.2 O curso de Libras à distância (CD)*

A formação à distância, segundo Almeida (2003), apresenta-se como:

(...) uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades indicadas no momento em que considere adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso, o diálogo com os pares para a troca de informações e o desenvolvimento de produções em colaboração (2003, p.331).

Assim, vemos que os cursos à distância estão conquistando cada vez mais admiradores no Brasil. As vantagens apontam para aspectos pedagógicos, flexibilidade de horários para acesso,

possibilidade de estender as oportunidades de educação e a individualização da relação professor/aluno.

Desse modo, a formação a partir do curso à distância frequentado pelas participantes da pesquisa era um curso virtual, que utilizava a plataforma moodle. Nela são apresentados vídeos elaborados com personagens em desenho, feitos a partir de animação em tecnologia 2D (duas dimensões). A plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um software livre que consiste em um “ambiente virtual de aprendizagem construído para auxiliar o processo de educação à distância” (RIBEIRO e MENDONÇA, 2007, p.01) e a animação em 2D é uma animação formada por vários desenhos sequenciais em posições diferentes, que juntos formam um vídeo para apresentação.

Esse ambiente virtual configura-se como curso de ensino à distância com 24 horas diárias de acesso e discussões teóricas feitas através de um Chat mediado pelos formadores do curso, que não se identificam como surdos ou ouvintes. O curso tinha duração aproximada de 115 dias, perfazendo uma carga horária de 120 horas, tendo como pré-requisito conhecimento de informática, uso de e-mail e navegação na internet.

O curso era dividido em um capítulo de apresentação e nove lições. O capítulo de apresentação compreendia a “Apresentação do Curso”, “Explicação sobre a Língua Brasileira de Sinais,” “Explicação sobre os Parâmetros para aprender Libras: Configurações de Mãos; Ponto de Articulação dos sinais; Movimento: trajetória, direção, velocidade; Expressão Facial e Corporal e Orientação/Direção dos sinais”.

Em cada lição, em que se dividia o material de estudo nesse ambiente virtual, são descritos os objetivos propostos para o estudo, como apresentado abaixo:

1. Você tem uma identidade

Ensino de Datilologia; Sinais que identificam uma pessoa (características físicas, documentos); Gramática da Libras e Frases em Libras;

2. Você tem um trabalho

História de vida do personagem surdo; Números cardinais e ordinais, medidas de tempo, valores monetários, pesos e medidas; Configurações de mão;

3. A família e o trabalho

Sinais relacionados à família, estado civil e grau de parentesco; Sinais para locais de trabalho e colocação destes sinais nas frases;

4. Minha casa: a sala e o banheiro

Sinais relacionados a sala e banheiro; Explicações sobre a importância da Língua de Sinais, legenda oculta; Apresentação de sinais de algumas atividades diárias e pequenos diálogos em Libras;

5. Minha casa: o quarto e as cores

Sinais de cores e apresentação de sinais de objetos relacionados ao quarto, vestuário masculino e feminino; Pequenos diálogos na Língua Brasileira de Sinais;

6. Minha casa: a cozinha e os alimentos

Sinais relacionados à cozinha e os alimentos. Sinais dos eletrodomésticos e utensílios da cozinha, alimentos e bebidas;

7. A escola: a sala de aula do Dudu

Sinais relacionados ao ambiente da escola, materiais escolares e profissionais da educação; Sinais para os dias da semana e meses do ano e as principais datas comemorativas; Apresentação de frases relacionadas ao ambiente escolar;

8. A escola: a sala do Dudu – parte II

Sinais relacionados ao corpo humano, saúde, doenças e alguns sintomas; Uso dos adjetivos na Libras; Uso do comparativo de igualdade, superioridade e inferioridade na Libras; Apresentação algumas frases relacionadas ao corpo humano, doenças e saúde;

9. As férias da família

Sinais relacionados à natureza, animais domésticos, silvestres e insetos; Uso de frases exclamativas, interrogativas e afirmativas na Libras; Uso de frases no contexto da fazenda. (Megainfo – Libr@snet, 2013)

Ao iniciar o curso cada lição era apresentada ao cursista por meio de uma história em Libras feita pelo personagem em animação 2D com o objetivo de contextualizar as temáticas descritas naquela lição. Toda história era apresentada em Libras com legenda em língua portuguesa, podendo ser repetida quantas vezes forem necessárias para compreensão e memorização dos sinais.



Figura nº 05: Apresentação do personagem, com movimentação no vídeo, a partir da tecnologia 2D .  
Fonte: Megainfo-Libr@snet, 2013.

Utilizando, por exemplo, o contexto “Compras no supermercado”, era desenvolvida uma história dentro de um supermercado em que o personagem pegava nas prateleiras os itens presentes na lista de compras de sua mãe.

Em seguida era apresentado ao cursista um pequeno dicionário com as novas palavras/sinais aprendidas na contextualização da temática. Nesse momento, era apresentada a figura do objeto em questão, a palavra correspondente e o personagem encenando o sinal. Ao lado, ficava, a disposição do cursista, um ícone para ser clicado quantas vezes ele necessitasse para que o movimento fosse repetido, visando a memorização do sinal.

Além disso, o curso dispunha de jogos, tais como: jogo da memória, sequência lógica, associação de sinais contendo o léxico trabalhado nas lições, sempre associados a imagem, num pareamento imagem/sinal.



Figura nº 06: Jogo “Acerte o Alfabeto”, primeiro jogo da Lição 1. (Fonte: Megainfo-Libr@asnet, 2013).

A gramática era apresentada na forma de informativos, contemplando temas, tais como: Explicação sobre os Parâmetros para aprender Libras: Configurações de Mãos, Ponto de Articulação dos sinais, Movimento: trajetória, direção, velocidade, Expressão Facial e Corporal, Orientação/Direção dos sinais.

As discussões teóricas eram apresentadas como Leituras Complementares com diferentes tipologias textuais: textos informativos, artigos, capítulos de livros e indicação de livros. Estas leituras eram disponibilizadas na biblioteca virtual do Curso, com as respectivas referências bibliográficas e sugestões de leituras. Essas discussões eram mediadas pelos formadores com a participação dos cursistas no chat, mural e/ou fóruns.

Os temas abordados eram: conceito e caracterização da surdez; a relação da surdez com a linguagem e a cultura; os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem; o oralismo, a comunicação total e bilinguismo (conceito, procedimentos pedagógicos e crítica); o aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor; práticas educacionais específicas para surdos; e, a lei de Libras e suas aplicações (Megainfo-Libr@asnet, 2013).

As discussões desses temas se davam através de chat e fórum, nos quais eram priorizadas as questões referentes à surdez e a educação do aluno surdo na escola regular, mas essa participação não era considerada requisito para obtenção do certificado, podendo o cursista participar ou não conforme seu interesse e disponibilidade de horários. Outras atividades eram proporcionadas aos cursistas como forma de interação com outros cursistas através de trocas de mensagens em e-mail ou mural presentes também na plataforma.

A verificação de aprendizagem era desenvolvida na forma de avaliações disponibilizadas na própria plataforma com exercícios de múltipla escolha, visando mensurar os erros e acertos do cursista após a resolução de todas as questões. Eram solicitadas, ainda, via e-mail, atividades complementares que consistiam em exercícios de transcrição para Libras, na forma escrita, das histórias iniciais de cada lição, como por exemplo:



Figura nº 07: Exemplo de transcrição de uma frase, presente na história “Você tem uma identidade” que contextualiza o conteúdo da Lição 1 (Fonte: Megainfo-Libr@asnet, 2013).

Essas atividades eram resolvidas pelos participantes do curso e enviadas, por e-mail, aos formadores do curso, resultando em um retorno para os cursistas sobre seus erros e acertos.

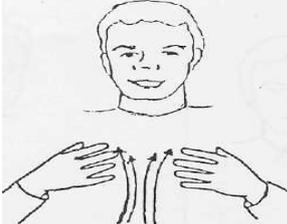
As frases e os diálogos apresentados aos cursistas, embora houvesse a preocupação com contextualização inicial das temáticas apresentadas a partir de histórias, eram realizadas por meio de frases curtas, com ideias truncadas e com atividades que, como no curso presencial, apenas convidavam o cursista a reproduzir uma lista de sinais em uma estrutura dicionarizada.

Os jogos eram utilizados apenas com objetivo de treinar sinais, sempre relacionando a imagem ao sinal. As transcrições eram atividades designadas aos cursistas sem finalidade de uso prático em situações de interlocução em Libras e, assim como se apresentam no Curso Presencial (CP) parecia enorme a preocupação com o aprendizado dos sinais a partir do pareamento imagem/sinal. Além disso, considerando os aspectos gramaticais, vemos que a preocupação em informar elementos da constituição da Libras era maior em relação ao que era apresentado no material do CP, mas, ainda assim, sem aprofundamento neste ponto.

O ambiente virtual era muito colorido, lúdico, com apresentações que chamaram a atenção do cursista, mas por ser uma animação em 2D, os movimentos e expressões faciais e corporais eram limitados, prejudicando a demonstração perfeita do sinal em Libras. Durante a realização do Curso à distância não estavam previstas atividades nas quais o cursista pudesse usar a Libras funcionalmente ou realizar qualquer forma de diálogo como forma de exercitar ou demonstrar o que foi aprendido.

#### 4.1.3 Curso Presencial (CP) e Curso à Distância (CD)

Cursos Frequentados	Curso Presencial	Curso à Distância
		Material Impresso
<b>Duração</b>	8 meses – encontros mensais	115 dias – Acesso 24 horas
<b>Carga horária</b>	160 h – encontros presenciais e atividades complementares	120 h – análise de tempo de acesso e atividade complementar (via e-mail)
<b>Pré-requisito</b>	Não tem	Conhecimento de informática, e-mail, navegação na internet.
<b>Objetivo</b>	Proporcionar às pessoas ouvintes o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – para que haja melhor integração das pessoas surdas dentro do seu contexto social bem como o resgate de sua cidadania assegurada pela constituição brasileira (GOMES, 2008, p.04)	É apresentado a cada Lição.
<b>Formadores</b>	Professores surdos e ouvintes	Não se identificam como surdos ou ouvintes.
<b>Metodologia</b>	Apresentação do sinal e repetição/ Apresentação de pequenas frases e diálogos	9 Lições – Histórias iniciais em Libras, jogos, dicionários

	curtos	
<b>Discussões Teóricas</b>	Informativos /Fontes insuficientes para consulta e aprofundamento dos estudos.	Gramática – Informativo Leituras Complementares com fontes para aprofundamento dos estudos. Discussões nos Chats, Murais, Fóruns.
<b>Material</b>	4 apostilas (Nível I, II, III e IV) palavras/sinais separados individualmente (temáticas)	Ambiente Virtual.
<b>Ilustração/Animação</b>	Ilustração – traços	Animação em 2 Dimensões
<b>Atividades</b>	Treino de sinais, frases ou diálogos Pareamento sinal/imagem	Treino de sinais, frases ou diálogos. Pareamento sinal/imagem
<b>Exemplo</b>		
<b>Avaliação</b>	Mensurar a aprendizagem na forma escrita e apresentação (na prática) de pequenos diálogos.	Mensurar a aprendizagem – no próprio ambiente virtual, múltipla escolha Atividade Complementar – Transcrição de textos para Libras.

No caso do ensino de Libras em CP, apesar da sistemática de ensino de sinais utilizar metodologia que apresente a língua a partir de sinais isolados, o cursista teria a possibilidade de observar um usuário da língua e estabelecer com ele um contato. Isto seria possibilitado nos encontros presenciais mensais, experimentar a forma correta de realizar um movimento ou estruturar um diálogo em Libras podendo ser avaliado e corrigido, ainda que de forma insuficiente. Em contrapartida, no CD aqui focalizado, o cursista poderia não visualizar com clareza a realização dos sinais ou ainda que visualizasse poderia apenas observá-lo e não praticá-lo ou até mesmo realizá-lo incorretamente, o que não seria corrigido. Assim, o cursista não teria qualquer oportunidade de mostrar como ele entende e expressa a Libras. Além disso, do modo como o curso é estruturado, o cursista poderia apenas assistir às aulas sem delas participar efetivamente, pois o acesso ao curso poderia ser feito apenas com a inserção da senha e o cumprimento das horas, e mesmo com esses fatores, isso não seria empecilho para a conclusão do curso.

Os textos para discussão nos chats, mural ou fóruns eram atualizados demonstrando preocupação dos formadores com aspectos relacionados à surdez, a comunidade surda, bem como a educação de surdos. Contudo, a parte gramatical era apresentada de forma fragmentada, pois era oferecida aos cursistas de forma reduzida. O referencial bibliográfico utilizado para a elaboração do material, diferentemente do CP analisado, possuía fonte de dados mais ampla dando mais chances para o aprofundamento melhor dos estudos.

Ao se analisar os dois cursos frequentados pelas intérpretes de Libras do Sudeste Goiano, percebe-se que a estrutura do CP e do CD revelam semelhanças na forma de ensinar a língua, ou seja, ambos envolvem a apresentação de sinais isolados e pouca oportunidade para vivenciar o uso efetivo da língua. Apesar do CD contextualizar a temática com uma pequena animação/história a cada lição, a visualização dos sinais não era nítida para o cursista e este cenário era pouco explorado ou trabalhado, servindo, muitas vezes, apenas de abertura para cada lição, mas ao final o que se esperava é que ele repetisse uma sequência de sinais isolados.

O CD, assim como o CP, apresentava na animação do personagem problemas em relação à demonstração de suas expressões faciais que, quase sempre, eram as mesmas, não deixando claro suas emoções ou limitando, por utilizar a tecnologia 2D, a confecção dos sinais pela impossibilidade de alguns movimentos, causando dúvidas que dificilmente seriam sanadas em um CD. Além disso, outro ponto a destacar é que, embora, os formadores, alicerçados na plataforma Moodle, cujo sistema de gestão permite a emissão de relatórios mostrando o tempo de acesso de cada cursista e o seu desempenho no curso a partir dos jogos, da avaliação ou das atividades via e-mail, não têm como garantir a participação do cursista, pois ninguém o vê sinalizando e, assim, não sofre nenhum tipo de correção ou avaliação em relação a produção de língua de sinais estudada.

A verificação de aprendizagem no CD é semelhante a do CP, pois seus formadores preocupavam-se apenas em quantificar o aprendizado.

Assim, como algumas participantes da pesquisa frequentaram estes dois cursos, pretende-se, em seguida, analisar as opiniões delas a respeito destes, já que se constituíram como principais fontes de formação em Libras. Além disso, serão trazidas outras reflexões que emergiram a partir dos questionários aplicados, passando, inicialmente, pelas diretrizes que norteiam a atuação do intérprete de Libras em Goiás.

#### 4.2 As Diretrizes que norteiam a atuação do intérprete de Libras em Goiás

Conforme as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Goiás dos anos de 2009-2010 e 2011-2012, a figura do intérprete além de compor a equipe escolar, também, compõe a Equipe Multiprofissional que é constituída por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e instrutores.

O intérprete de Libras conforme as Diretrizes Operacionais do Estado de Goiás (2009-2010 e 2011-2012) devem ter como perfil:

<b>Perfil</b>
domínio de Libras
comprovação de cursos de Libras
conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem do estudante surdo, compreendendo as implicações da surdez e as necessidades educacionais particulares da pessoa surda
disponibilidade de no mínimo 30 horas semanais
ter nível superior, preferencialmente em Pedagogia, ou estar cursando o ensino superior e, na ausência desta certificação, ter concluído o nível médio

Tomando como base as mesmas diretrizes, além de se enquadrar no perfil mencionado acima, o intérprete de Libras deve ter em mente as atribuições correspondentes ao cargo assumido:

<b>Atribuições</b>
participar do planejamento pedagógico da escola
interpretar o conteúdo exposto pelo professor, sem interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem
interpretar reuniões e eventos que envolvam escola e comunidade
entender a diversidade linguística e cultural dos surdos, dando suporte ao professor na compreensão dessa diferença

manter-se atualizado e estar sempre disposto a aprimorar seus conhecimentos
participar dos ciclos de estudos, encontros pedagógicos e reuniões com os professores na escola
propiciar melhor comunicação entre professores, estudantes e famílias
envolver-se com o espaço acadêmico e, neste, discutir a importância e o papel do intérprete na escola
capacitar a equipe escolar no domínio de Libras
participar e multiplicar os cursos, encontros e outros, promovidos pela Seduc, Coordenação de Ensino Especial e subsecretarias

Além do perfil e atribuições, as Diretrizes apresentam recomendações sobre a disponibilidade dos intérpretes de Libras que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, foco de análise:

\* **Intérprete de Libras da 2ª fase do Ensino Fundamental – (6º ao 9º ano):** modulado com 30 horas semanais (equivalentes a 21 horas-aulas mais 9 horas atividades). Cumprirá a sua carga horária de forma integrada com o professor regente da sala em que estiver lotado.

\* **Intérprete de Libras do Ensino Médio:** modulado com 40 horas semanais (equivalentes a 28 horas-aulas mais 12 horas atividades, cumpridas nos termos do Estatuto do Magistério). Em Unidades Escolares com sexto horário todos os dias, o professor intérprete será dispensado do retorno no turno de ampliação da aprendizagem (2010, p. 36 e 37).

Em relação à certificação de fluência em Libras e certificação para atuação como intérprete a Diretriz (2011-2012) destaca como observação a seguinte citação: “Importante: O profissional será submetido à avaliação específica (Libras) a ser realizada pelo CAS ou Pró-Libras/MEC” (2009, p.27 e 2010, p. 36).

O CAS é o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc), responsável por:

(...) promover a capacitação dos profissionais da educação para o atendimento às pessoas com surdez, dando suporte técnico especializado em Libras e Português para surdos. Oferece curso de Libras aos profissionais da educação, familiares dos alunos e à comunidade em geral (Diretriz (2009-2010), p.40 e 2010, p. 52).

Nas Diretrizes, não há nenhuma descrição de como deve ser feita a avaliação específica (Libras), mas, conforme o Ofício SEE/GERÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL/CAS Nº 083/2011 de 12 de agosto de 2011, a avaliação para candidatos a intérprete de Libras tem como exigência a certificação em Curso de Libras com no mínimo 120 horas, e aprovação na prova/avaliação sobre conhecimento de Gramática da Libras, da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) e do texto ‘A ética do profissional intérprete’ (MEC, 2004).

A certificação promovida pelo CAS/GOIÁS tem validade de dois anos, tendo que ser realizada pelos intérpretes logo que seja marcada pela Subsecretaria da região, acontecendo no início de cada semestre letivo.

Para tornar-se um intérprete de Libras no Estado de Goiás é necessário comprovar que é usuário de Libras, a partir de um certificado de, no mínimo, 120 horas e ser aprovado na avaliação do CAS.

A avaliação do CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez) constitui-se em duas etapas não eliminatórias que são realizadas no mesmo dia. A primeira etapa fundamenta-se em uma prova de múltipla escolha com base nos conhecimentos éticos do intérprete, legislação sobre Libras, surdez e acessibilidade do surdo e gramática da Libras e uma prova prática. A prova prática é avaliada por uma banca composta por pessoas surdas e ouvintes e é desenvolvida em três situações, a primeira, é um diálogo em Libras de apresentação a um surdo. A segunda, é a interpretação em Libras a partir da leitura de um texto. A terceira, consiste em dar voz a um vídeo em que um surdo narra, em Libras, uma piada ou história. O tempo para a realização dessa prova prática é de aproximadamente 20 minutos.

Conforme as Diretrizes 2009-2010 e 2011-2012 para ser intérprete de Libras é preciso, além de possuir comprovação de Cursos formação em Libras de no mínimo 120 horas, o profissional deve se submeter “à avaliação específica (Libras), a ser realizada pelo CAS” (GOIÁS, 2009, p. 27).

Entretanto, o que se constatou foi que entre as onze profissionais pesquisadas, quatro ainda não haviam conseguido aprovação na prova realizada pelo CAS, embora continuassem atuando como intérprete há algum tempo: Cristiane, um ano; Georgia, seis anos; Laura, dois anos; e, Natália, cinco anos.

Deste modo, mesmo não sendo aprovado nesta avaliação, o profissional no contexto estudado pode continuar sua atuação como ‘especialista da língua’ investindo, ou não, em novos cursos de formação e, posteriormente, uma nova data é marcada para aplicação da prova.

Com isso, somos levados a entender que a exigência da certificação do profissional, embora estabelecida em diretriz governamental, não é cumprida. Em via contrária a normatização para a atuação do intérprete, admite-se que usuários de Libras atuem como ‘especialista’ da língua. Tem-se a percepção que tal situação ocorra em razão da escassez de profissionais com formação na área ou pela falta de concursos para preenchimento das vagas ociosas.

#### *4.3 Apresentação e discussão dos relatos com base no questionário aplicado*

Com enfoque na formação do intérprete de Libras, discorre-se a análise com base nos dados coletados a partir dos questionários respondidos pelas participantes da pesquisa. Esses dados obtidos foram divididos em três categorias: 1) Curso de formação em Libras; 2) Atuação dos intérpretes do Sudeste Goiano; 3) Limites e potencialidades para atuação desses intérpretes no trabalho com alunos surdos.

##### *4.3.1 Formação das intérpretes de Libras do Sudeste Goiano*

Ao serem analisados os relatos das participantes da pesquisa em relação aos cursos de Libras frequentados, observa-se que a formação recebida baseia-se em atividades desenvolvidas na forma de pequenos diálogos, atividades de repetição e memorização dos sinais e práticas por imitação de modelos. Em relação aos materiais utilizados, observa-se que foram desenvolvidos visando oferecer aos cursistas recursos para continuar os ‘treinos’ ou exercício dos sinais.

Nos relatos, algumas participantes do CP demonstraram satisfação em relação ao curso frequentado por considerarem que o mais importante para elas seria o aprendizado dos sinais.

*Cássia* – “Curso de Libras presencial facilita no aprendizado do sinal”.

*Cristina* – “O curso foi bom, aprendi muitos sinais, desenvolvi também, me sinto mais segura”.

*Mariana* – “(...) é importante, pois podemos verificar a forma correta que é feito o sinal, a expressão a ele associada (...)”.

As participantes acreditavam que o curso, por ser presencial, facilitou na aprendizagem do sinal, possibilitando, no caso de Cristina, maior segurança em seu trabalho. Ao ressaltar os pontos

positivos, como apresentados nos relatos, estas alegaram que o curso possibilitou uma formação suficiente para se tornarem usuárias de Libras e, conseqüentemente, especialistas na língua.

Algumas intérpretes da pesquisa, que participaram dos dois cursos, disseram estar muito satisfeitas, também, com o CD e, em seus relatos verificou-se que, sobre o CP, o aspecto considerado mais importante é o aprendizado dos sinais.

*Andressa* – “(...) a metodologia aplicada também é adequada para um melhor entendimento dos sinais”.

*Mariana* – “(...) repetir os sinais analisando como são feitos, sempre relacionando a imagem ao sinal”.

Algumas participantes da pesquisa, embora mencionassem que o CP desse noções de língua de sinais e de como ela foi apresentada, consideraram ser, ainda, necessário aprofundamento da constituição da Libras como segunda língua para ouvintes, futuros intérpretes de Libras.

*Ana* – “O Curso presencial nos dá uma noção de língua de sinais, mas na parte pedagógica deixa a desejar”.

*Mariana* – “(...) um Curso rápido com muito conteúdo a ser transmitido e muitas vezes sem possibilidade de fixação, ou seja, faltavam atividades em que pudéssemos utilizar efetivamente a língua, mas tudo era muito focado sobre o material de Libras que adquirimos a cada módulo [nível]”.

No relato de Ana, percebe-se que, embora esta acreditasse que o Curso presencial a preparasse para ser usuária de Libras, ela ainda sentia a necessidade de que a formação recebida abarcasse, também, conhecimentos pedagógicos, embora o objetivo do curso não contemplasse essa necessidade, pois objetivava preparar o cursista para ser usuário de Libras. Mariana, que participou dos dois cursos, demonstrou compreender que as aulas recebidas focalizava o aprendizado de sinais e não auxiliavam na fixação do aprendizado, tampouco, um uso efetivo da língua. Deste modo, Ana pareceu ter percepção mais clara do que seria o conhecimento e necessidades de uso de uma língua.

Além disso, as participantes, Andressa e Mariana, como base na participação nos dois cursos, consideraram o CP como sendo mais fácil para esclarecer as dúvidas e mais prazeroso por proporcionar contato direto com os participantes e professores.

*Andressa* – “É mais fácil para esclarecer algumas duvidas, perguntar o sinal de alguma palavra (frase) que não foi trabalhado, alguma dúvida sobre a interpretação de um texto”.

*Mariana* – “Um Curso presencial é mais prazeroso pelo contato com a turma, os professores, sendo surdos ou ouvintes. (...) podendo verificar a forma correta que é feito o sinal.

Assim, pode-se afirmar que, como defendem Veloso e Mendonça (2006), um encontro presencial proporciona à socialização de experiências apreendidas, conhecimento do outro, consolidação das relações afetivas e formação de grupos de trabalho.

Deste modo, diferentemente de um CP, um CD não possibilita contatos entre os aprendizes. A troca de experiências durante o aprendizado de língua de sinais, segundo o relato de Janete, seria importante.

*Janete* - A dificuldade é que a troca de experiência com os colegas não existia, pois os Chats eram usados apenas para as discussões teóricas.

Do mesmo modo, vemos que outra intérprete participante da pesquisa considera que o CD, apesar de apresentar a animação do personagem utilizando Libras em diferentes contextos, impedia o contato com outros aprendizes e especialistas na língua, dificultando o esclarecimento de usos de diferentes sinais, já que estes poderiam ser usados no mesmo contexto como meio de auxiliá-lo para melhor utilização da língua, como assinalou Mariana:

*Mariana* – “Também vejo como dificuldade a falta de contato para discussão e orientação de como se faz aquele sinal ou como ele é usado em outros contextos”.

Assim, fica evidente, que o aprendizado em grupo proporciona trocas de informações, tais como o conhecimento de novos sinais, a discussão de formas adequadas de se dizer nesta ou naquela língua. Conforme Gurgel o aprendizado coletivo proporciona “uma troca de modos de dizer, de escolhas, de modos de produzir sentidos em cada uma das línguas” (2010, p 50).

Assim, mesmo que expostas as dificuldades pela falta de contato com o outro e a impossibilidade de tirar dúvidas, as participantes da pesquisa comentaram que um CD, pode apresentar metodologias que facilitam a compreensão e aprendizado do sinal. Os relatos de duas intérpretes sobre os recursos disponíveis no ambiente virtual que facilitam a compreensão e o aprendizado do sinal, a seguir ilustramos esse aspecto:



(Fonte: Megainfo-Libr@asnet, 2013)

*Janete* – “Gostei muito dos jogos, me senti uma criança em fase de aprendizado, tudo muito colorido e chamativo, como forma de prender nossa atenção. Aprendemos os sinais brincando, associando a imagem ao sinal”.

*Mariana* – “(...) poder acessar o ambiente virtual a qualquer hora, repetir os sinais analisando como são feitos, sempre relacionando a imagem ao sinal. Os dicionários nos ajudavam a ver o quanto já havíamos aprendido”.

Verifica-se nos relatos acima exposto que o aprendizado torna-se mais interessante e mais eficaz a partir de imagens e que os jogos auxiliam nesse processo. A relação de associação da imagem com o signo linguístico, como se a língua fosse imutável, proporciona conforto para elas enquanto aprendizes de uma segunda língua, mas, na realidade, o que estão fazendo é apenas uma aquisição do léxico e não uma aquisição de língua.

Ambos os cursos, muitas vezes tornam o ensino da Libras bastante descontextualizado, propondo atividades como repetição de sinais a partir de listas de palavras com suas respectivas representações em imagens. Esse procedimento acarreta uma mera imitação, nem sempre favorecendo a compreensão e assimilação dos sinais, e seu uso efetivo em situações comunicativas nesta língua. Segundo Lacerda et al (2004):

Uma segunda língua, para ser “bem aprendida”, não pode ser ensinada mecanicamente. Os sujeitos devem fazer parte de um meio que utilize essa língua, e esta deve fazer sentido para aqueles que a aprendem. Para que sua aprendizagem se dê de uma forma satisfatória, torna-se necessário que esta seja vivenciada em situações contextualizadas, que efetivamente tenham significados para os aprendizes (2004, p. 59).

Em relação ao CP, percebe-se que a língua de sinais era apresentada de forma fragmentada e, muitas vezes, desprovida de sentido para as cursistas que reproduziam os sinais, em alguns casos, com dificuldades devido à configuração de mão e organização espacial. Assim, Figueira (2012), ao analisar as estratégias utilizadas para a apresentação e ensino de vocabulário em uma aula de Libras,

constatou, assim como descrito pelas cursistas que o ensino era feito a partir da “apresentação dos sinais organizados em categorias: frutas, meios de transporte, animais, família, etc.” (2012, p. 131). Deste modo, pode-se afirmar que o ensino é descontextualizado das situações de uso, não só nos cursos frequentados pelas intérpretes participantes da pesquisa, contudo essa situação, pode ser percebida, também, em outros cursos.

A informação é repassada a partir de um recorte do léxico da língua de sinais, mas não numa experiência de uso efetivo e contextualizado da língua. Observa-se que elas aprenderam sinais como usuárias e, depois, em sala de aula, precisavam fazer interpretação para uma língua que efetivamente não tinham domínio, como se fossem especialistas. Trata-se de uma situação alarmante da qual as próprias intérpretes de Libras participantes da pesquisa parecem não ter consciência.

Considerando Sobral (2008): “A Libras não é um conjunto de gestos aleatórios ou uma mímica, mas uma língua, visto que atende a todos os requisitos do que se entende por língua” (p. 128), não é apenas uma reprodução fixa que poderá sempre ser associada a uma imagem, ela deve ser compreendida a partir de uma concepção dialógica.

Ao contrário de ser utilizada sempre relacionada a uma animação como no CD, ou a uma ilustração, demonstrando o esboço do que pode ser o sinal como no CP a Libras é muito mais que isso. Ela parte de um contexto social em que seus usuários a utilizam, assinalando o modo como se comunicam e as relações com o outro, fatores importantes para o desenvolvimento do sujeito (GURGEL, 2010).

Sabemos que nem sempre é fácil aprender e tornar-se fluente em uma língua apenas em cursos. Nos relatos percebemos que as cursistas não receberam formação suficiente para atuar como especialistas e, nem ao menos, tiveram espaço para refletir acerca das especificidades de seu papel nos diferentes níveis de ensino. No entanto, não é suficiente apenas dominar a língua para ter boa atuação profissional, faz-se necessário compreender bem as ideias, já que estas são foco do trabalho do intérprete de Libras e não apenas a aprendizagem das palavras que a compõem (SOBRAL, 2005).

#### *4.3.2 Atuação dos intérpretes de Libras do Sudeste Goiano*

Considerando os direitos linguísticos, os surdos têm direito de usar a sua língua natural (visu-gestual) em todas as situações e as instituições de ensino brasileiras devem reconhecer a

Libras como língua dos surdos brasileiros, apoiando o seu uso e difusão, universalizando, assim, o ensino (BRASIL, 2005). Desta forma, ao inserir a pessoa surda no ambiente escolar deve-se dar condições para que ela se manifeste e desenvolva em sua língua, mas, para isso, é necessário que se tenha profissionais preparados para atuarem com o aluno surdo nesse espaço.

Os relatos a seguir ilustram como foi o início do trabalho para as intérpretes de Libras participantes da pesquisa:

*Cristiane* – “Após ter terminado o curso de Libras fui convidada para trabalhar com dois alunos surdos”.

*Laura* – “Iniciei o meu trabalho como intérprete na escola, pois comecei, digo, me colocaram para trabalhar com o ensino especial”.

*Mariana* – “Depois de um tempo estudando Libras, teve um processo seletivo para contrato do Estado em que passei e comecei a atuar”.

Conforme os relatos descritos na apresentação de algumas participantes, percebe-se que a aprendizagem da Libras se deu, em algumas situações, após a política de inclusão escolar do aluno surdo na classe comum do ensino regular. De acordo com a necessidade apresentada pelos sujeitos surdos e a normativa legal, houve a preocupação em buscar alguém para atender a essa demanda.

O intérprete de Libras, segundo Lacerda (2009), é quem tem domínio, fluência entre duas línguas e capacidade de transmitir e verter conteúdos entre elas, propiciando a inserção social da pessoa surda.

No presente estudo percebe-se que algumas intérpretes buscaram aprender a língua por afinidade e interesse, outras por imposição e outras ainda iniciaram o trabalho de interpretação por terem feito curso de Libras anteriormente. Destaca-se que algumas tinham preparo prévio para atender ao aluno surdo (pela formação enquanto professora para atendimento de deficientes auditivos – D.A.), enquanto outras tiveram apenas uma aprendizagem básica da Libras sem qualquer outra formação específica para atuar como intérprete. Assim, conhecer um pouco de Libras, saber o básico da língua, tornou-se suficiente para atuação como ‘especialista’ na língua.

Assim, pode-se evidenciar que na ausência de cursos superiores que proporcionassem a formação desses profissionais, estes iniciaram suas atuações por viverem trajetórias de alguma formação em Libras, ainda que distante dos seus cursos de formação inicial (Martins, 2009). As participantes foram convidadas/convocadas a atuar, provavelmente, por não haver profissionais mais capacitados para exercer esta função em sua região.

Daroque (2011) considera que a formação e atuação do profissional intérprete de Libras vem se transformando devido à necessidade da presença deste profissional nas propostas de inclusão escolar como descrito no Decreto 5.626/05, que impõe a presença do intérprete na ampla participação social permitindo às pessoas surdas acesso e garantia dos direitos de participar nas diversas esferas sociais, com acesso às informações e reconhecimento da língua de sinais.

A oficialização da profissão de intérprete de Libras só aconteceu em 2010, com a oficialização da Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), assim, as discussões sobre formação e atuação são bem recentes.

No caso do presente estudo as intérpretes participantes mesmo não tendo a comprovação de terem participado de cursos de Libras ou terem a certificação do CAS, puderam atuar como intérpretes de Libras no estado de Goiás.

*Natália* – “Em 2007 entrou uma aluna DA na escola e por lei ela tinha direito de ter um intérprete de Libras e como eu sempre quis, aceitei o convite e o desafio, pois minha experiência era pouca e comecei a estudar Libras”.

Além de representar uma grande responsabilidade para o processo de inclusão social de um grupo minoritário, segundo Gurgel (2010), a atuação do intérprete de Libras pode favorecer (ou não) as interações das pessoas surdas nas diversas situações e diferentes espaços sociais, sendo nos eventos, conferências, até salas de aula etc., como também podendo levar o respeito dos sujeitos surdos. Nos ambientes em que pessoas surdas participam, a presença do intérprete é imprescindível, pois ele favorecerá o diálogo entre os que usam uma língua diferente da oral (os surdos com a língua de sinais), dominando as especificidades linguísticas das duas línguas – a língua de sinais e a língua portuguesa - considerando as diversidades e pluralidades de sentidos expressos nos discursos de ambas. Para o estabelecimento do diálogo real e eficaz entre os usuários da língua oral e de sinais é necessário que se tenha profissionais preparados (especialistas em Libras) para auxiliar os surdos nesses espaços. Vejamos como foi o início do trabalho para as intérpretes pesquisadas:

*Cristiane* – “Após ter terminado o curso de Libras fui convidada para trabalhar com dois alunos surdos”.

*Laura* – “Iniciei o meu trabalho como intérprete na escola, pois comecei, digo, me colocaram para trabalhar com o ensino especial”.

*Mariana* – “Depois de um tempo estudando Libras, teve um processo seletivo para contrato do Estado em que passei e comecei a atuar”.

*Natália* – “Em 2007 entrou uma aluna DA na escola e por lei ela tinha direito de ter um interprete de Libras e como eu sempre quis, aceitei o convite e o desafio, pois minha experiência era pouca e comecei a estudar Libras”.

Conforme os relatos percebe-se que a aprendizagem da Libras se deu, em algumas situações, após a inclusão do aluno surdo no espaço escolar. Assim, perde-se muito tempo durante todo processo, que vai da inserção do profissional, que ainda não é usuário da língua e, menos ainda, especialista nela. O aluno que teoricamente está sendo atendido fica a mercê do que lhe é apresentado, sem oportunidades mais estruturadas de um aprendizado dos conteúdos acadêmicos e sem a socialização com o professor e turma pela falta de língua comum entre eles. Destaca-se que o preparo para atender ao aluno surdo se confunde com uma aprendizagem básica de Libras. Assim, saber o básico de Libras torna-se suficiente para atuar como intérprete.

Entretanto, “não basta apenas disponibilizar um profissional, ele precisa ser qualificado”, pois segundo Santos (2006) “a ideia de que mesmo com desempenho fragilizado ter um ILS [intérprete de Libras] é melhor do que não ter nada. Isso é um discurso normatizador que, na maioria das vezes, a educação o usa para justificar a falta de formação dos ILS” (2006, p. 84).

Deste modo, como se trata de cidades do interior de Goiás, os recursos e possibilidades de aprendizagem dessa língua são extremamente limitados. O estado de Goiás não dispõe de recursos financeiros para capacitar professores nessa área. Os interessados em aprender Libras, devem utilizar recursos financeiros próprios para pagar os cursos. No caso de cursos presenciais, em geral, os interessados precisam deslocar-se à capital do estado o que demanda investimento ainda maior. Outras vezes, eles se responsabilizam pela organização de turmas na própria cidade com a contratação de um especialista em Libras e/ou se inscrevem em cursos à distância, considerando a possibilidade de acesso via internet, com menor deslocamento e custos. Todavia, como viu-se na primeira parte do estudo o teor dos cursos frequentados pelas participantes possibilita pouca formação efetiva.

Como o investimento para uma formação efetiva de seus funcionários para ensino ou interpretação em língua de sinais é insatisfatório, tanto no estado de Goiás quanto em outras localidades do país, o que se viu é que os interessados se organizaram em busca de aprimoramento para sua atuação. No caso das participantes desta pesquisa a organização dos estudos foi feita de diferentes formas. Algumas foram para a capital, outras participaram de curso oferecido em cidade vizinha ou na própria cidade. Nos relatos percebe-se a difícil tarefa de se deslocar, sem receber nenhuma remuneração, e, ainda, ter que frequentar cursos aos finais de semana para buscar aprendizado da Libras. Seguem alguns relatos:

*Georgia* – “(...) trabalhávamos durante a semana e nos finais de semana era o curso; custávamos chegar ao final, mas era preciso aprender pois os alunos estavam em sala e esperavam muito de nós”.

*Daiana* – “A única dificuldade era o transporte (Pires do Rio)”.

Diante dos fatos percebe-se que o estado de Goiás quer ter em seu quadro de funcionários um profissional que atenda o aluno surdo, mas não se compromete com sua formação para atender a demanda da rede adequadamente. O que se vê é a ausência de política educacional comprometida com a formação integral do educador, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade de ensino, o que prejudica a atuação do profissional e compromete o direito à educação do aluno surdo.

A ausência de preocupação com a qualidade da formação de professores faz com que corra-se o risco de comprometer a qualidade da educação, assim:

[A]o avaliarmos a política de formação de professores, podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida (...) privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática. (FREITAS, 2002, p. 162).

Assim, mesmo com as dificuldades e inseguranças, os professores aceitam o convite para essa atuação e manifestam situações que demonstram sua falta de preparo, a visão assistencialista e, às vezes, a postura de acomodação, como descritas nos relatos apresentados abaixo.

*Daiane* – “Sou professora, mas o objetivo principal é porque tenho uma filha D.A.[deficiente auditiva]. Então senti a necessidade de fazer um curso de Libras para ajudá-la e compreender melhor a comunidade surda”.

*Nádia* – “Trabalhei com o ensino de Libras para surdos, aprendendo mais com a prática”.

*Natália* – “(...) entrou uma aluna DA na escola e por lei ela tinha direito de ter um intérprete de Libras e como eu sempre quis aceitei o convite e o desafio, pois minha experiência era pouca (...)”.

Infelizmente, o que se pode ver nos relatos é que a atuação dos intérpretes de Libras é encarada muitas vezes pelos próprios intérpretes, em especial os profissionais do interior do Sudeste Goiano, como uma atividade caritativa e assistencial, não como uma profissão que necessita de suporte teórico (PEREIRA, 2008).

Observando o relato das participantes da pesquisa, vemos que há pouco ou nenhum preparo para atuar com alunos surdos e a partir do interesse por parte do profissional ou por pressão da instituição, elas começam atuar como intérpretes de Libras. Trata-se de uma formação em serviço, de forma precária, apenas para infringir a lei.

#### *4.3.3 Limites e Potencialidades de sua atuação no trabalho com alunos surdos*

Interpretar em âmbito educacional não se limita apenas o trabalho linguístico. O importante é conhecer o funcionamento da língua, os diferentes usos da linguagem nas ações humanas bem como ter conhecimento de mundo o que contribuirá para a compreensão do que foi dito e como dizer na língua-alvo (LACERDA, 2010).

Além disso, a formação do intérprete de Libras que atua em espaços escolares deve considerar os diferentes níveis de ensino que poderá atuar. É necessário ter conhecimento sobre:

(...) as características de cada faixa etária dos alunos; refletir sobre características da Libras usadas por crianças, jovens e adultos; conhecer como se organizam os conteúdos curriculares a serem trabalhados com os alunos nos diferentes níveis e as metodologias mais utilizadas para ensinar em cada um deles (LACERDA, 2010, p. 149).

Considerando as diferentes faixas etárias, os diferentes conteúdos curriculares apresentados nos diferentes níveis de ensino e que, em Goiás, os intérpretes de Libras acompanham os alunos surdos por todas as séries que eles passam, foi solicitado, em uma das perguntas abertas do questionário, que as participantes da pesquisa explicassem os contextos em que sua atuação apresenta maior facilidade e em quais apresenta dificuldade para desenvolverem com eficácia sua atuação.

As participantes da pesquisa limitaram-se, inicialmente, a descrever as disciplinas que têm facilidades para interpretar. Para algumas a facilidade em interpretar está em:

*Ana* – “Eu tenho mais facilidade em geografia, história”.

*Cássia* – “A matemática e a gramática (Português), tenho facilidade”.

*Geogia* – “(...) tenho mais facilidade nas humanas, as vezes, me esbarro em algumas dificuldades”.

*Laura* – “Conteúdos mais fáceis: matemática, ensino religioso e artes”.

*Mariana* – “Para interpretar a facilidade recai sobre disciplinas como Geografia, História, Sociologia e até mesmo o Português”.

Para outras intérpretes, quando há aproximação com a realidade do aluno surdo sua interpretação será mais eficaz e terá mais efeito para a compreensão.

*Andressa* - “Os mais fáceis para interpretar são os conteúdos mais próximos da realidade do aluno”.

*Janete* – “Todo conteúdo relacionado à vivência do aluno é mais fácil”.

As dificuldades de interpretação mencionadas pelas participantes recaem, principalmente, sobre as disciplinas de física e química ou conteúdos em áreas que elas dominam menos, como, por exemplo, em sociologia.

*Ana* – “Física, química, filosofia, é muito difícil. Biologia e sociologia também depende da matéria”.

*Andressa* – “(...) encontro dificuldades em química, física”.

*Cristiane* – “Química, física, biologia tem conteúdos que não sei como fazer para poder ensiná-los”.

*Daiana* – “Os conteúdos mais difíceis, são leitura interpretação, gramática, história, ciências”.

*Laura* – “Conteúdos mais difíceis: português, história e geografia”.

*Mariana* – “(...) a enorme dificuldade aparece é em Física e Química”.

*Natália* – “Química e física é difícil”.

Diante dos relatos das potencialidades e dificuldades durante a interpretação de diferentes disciplinas vemos a importância de se ter conhecimento aprofundado sobre Libras e a necessidade de utilização de dicionários mais completos, que servirão de apoio, facilitando o trabalho junto a alunos surdos (LACERDA *et al.*, 2004).

Assim sendo, pode-se afirmar que a pouca compreensão sobre Libras, como revelam as participantes em seus relatos, dificulta a atuação junto ao aluno surdo. É necessário, para uma eficaz atuação, ter domínio da língua para selecionar meios que favoreça o processo de ensino/aprendizagem de conteúdos mais complexos em Libras aos alunos surdos. Segundo Moura (2011):

Além disso, uma melhor formação de intérpretes e professores bilíngues pode ampliar as reflexões sobre o uso da Libras e favorecer que os conceitos sejam melhor explicados e não apenas correlacionados a um sinal que gere tantas dúvidas. Contudo, só conheceremos os problemas desta área se enfrentarmos a tarefa de ensinar conteúdos cada vez mais complexos para a comunidade surda (2011, p. 156).

Moura (2011), ainda apresenta a necessidade de adequação da metodologia para que as dificuldades sejam sanadas. Para ela “*se a escola não voltar sua atenção para esse ponto, incluindo repensar o currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo*” (2011, p. 156).

Outro elemento apontado pelas participantes é necessidade e importância da troca de experiências entre as profissionais da mesma área e, em especial, com pessoas surdas, que em geral no caso delas só se deu no Curso presencial que fizeram indicando o pouco aprofundamento na língua:

*Andressa* - O curso presencial ajuda muito pois podemos trocar experiências com os professores e os participantes. É mais fácil para esclarecer algumas dúvidas

*Cristiane* – (...) o curso presencial e o contato direto com pessoas surdas, nos traz mais segurança e aprendizagem se torna mais eficaz.

*Daiana* - Libras não é fácil, mas quando você convive com a pessoa surda, estuda, aprende é muito gratificante.

*Laura* - Facilidades: Contato com os professores, visualização melhor dos sinais e ênfase nas expressões faciais.

*Mariana* - Considero importante a troca de experiências e a conversa em Libras, podendo verificar a forma correta que é feito o sinal, a expressão a ele associada e a exemplificação de alguns contextos que pode ser aplicado.

Do ponto de vista das intérpretes, a troca de experiências, informações e estratégias entre os próprios intérpretes e outros surdos favorecem uma reflexão sobre as diversas situações com as quais se deparam no ambiente escolar (KOTAKI e LACERDA, 2011).

As trocas de experiências não devem se restringir apenas ao grupo de intérpretes de uma determinada localidade ou a um grupo de surdos. Segundo Kotaki e Lacerda (2011) é importante uma parceria entre intérpretes de Libras e outros professores da escola, pois:

As atividades dos intérpretes perpassam num ambiente plural, bilíngue, e que dependem muito do modo como o professor atua na sala de aula (se há ou não planejamento de aulas; se antecipa ou não os conteúdos; se organiza ou não sua aula com recursos visuais, entre outros aspectos). Nesse sentido, o trabalho do professor em parceria com o intérprete educacional é relevante na qualidade de ensino à pessoa surda. Deve existir, entre eles, um planejamento comum todos os dias, discutir e compartilhar ideias, refletir sobre as aulas diárias, e ter oportunidade de sugerir adaptações e modificações para atender todas as necessidades daquele aluno, facilitando o trabalho de interpretação como também de acesso às informações e aprendizado do surdo. No entanto, necessita-se de um horário escolar reservado especificamente para isso (2011, p.135).

Além da troca de experiências, uma maior consciência da necessidade de uma melhor formação do intérprete, também, é mencionada pelas participantes da pesquisa, embora, algumas acreditem que ela é suficiente e a ajuda na sua atuação.

*Cristiane* – “Já aprendi muitos sinais nos cursos que fiz, porém encontro dificuldades em trabalhar na sala de aula com meus alunos”.

*Cássia* – “A formação ajudou a abrir caminhos para minha atuação”.

*Georgia* – “Se tivesse uma formação mais específica para área pedagógica isso facilitaria muito meu trabalho”.

*Mariana* – “Minha formação em momento algum se voltou para área educacional ou as situações que enfrentaríamos enquanto intérpretes, foi apenas aprendizado de sinais e sinais e, em sua maioria, descontextualizados”.

Vê-se, a partir do relato de Georgia, que é formada em Geografia, a confusão sobre a formação que se deve receber, pois ela considera que, se sua formação inicial fosse pautada em especificidades da área pedagógica, mesmo com um conhecimento insuficiente da Libras, ela teria mais facilidade para atuar junto ao aluno surdo.

Mariana considera a formação recebida como insuficiente para formar especialistas na língua estudada, pois foi contemplado durante o curso apenas o aprendizado de sinais, desconsiderando-se a necessidade de preparo para atuação em âmbito educacional que é uma necessidade que ela tem e percebe.

Mas, não é só a formação que é importante. É necessário considerar os diferentes níveis de ensino, a faixa etária e o domínio de Libras não só dos intérpretes, mas também dos alunos surdos (GURGEL, 2010). Segundo Gurgel (2010):

A especificidade de conteúdos que o TILS [intérprete de Libras] vai interpretar e a faixa etária com a qual irá trabalhar demandam um processo de formação específica para este profissional. Conteúdos mais complexos vão exigir do TILS conhecimentos outros que ultrapassam o domínio apenas linguístico e que exige, de certa forma, um preparo e conhecimento sobre determinados assuntos e disciplinas (2010, p. 66).

Observando os relatos, percebemos a importância do intérprete de Libras em estar em constante atualização não só em relação a língua de sinais mas, também, em relação às metodologias e conteúdos que vem sendo trabalhados nos espaços escolares (LACERDA, 2010).

Outro fator a destacar é a facilidade pela presença ou a dificuldade pela ausência de imagens/ilustrações para apresentação dos conteúdos em sala de aula:

*Cássia* – “é mais difícil interpretar os conteúdos ministrados com textos sem ilustração”.

*Cristiane* – “Eles tem mais facilidade em matemática e quando tem jeito trabalho com figuras, desenhos nas outras disciplinas”.

Segundo Martins (2010) aproveitar as experiências visuais na e da língua de sinais pode produzir estratégias de ensino eficientes, já que esta língua inscreve-se no lugar da visualidade e encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais.

Percebemos pelos relatos que as intérpretes destacam que seu trabalho é mais bem executado quando é possível associar o conteúdo a recursos visuais, como ilustrações e materiais pedagógicos. Estes relatos indicam que a escola não tem se preparado para o atendimento de alunos surdos, os gestores e professores vêm o intérprete de Libras com facilitador do processo educativo do aluno surdo, passando a ser um “salvador da lavoura”. Assim, atribuem a eles cargas excessivas de responsabilidade, esquecendo que o trabalho deve ser coletivo, ajustando-se às práticas pedagógicas e gerenciamento escolar dos saberes e necessidades do aluno surdo.

A seguir apresentamos uma síntese dos relatos das intérpretes de Libras participantes da pesquisa.

<b>Segundo os relatos das intérpretes de Libras</b>	
<b>Curso Presencial</b>	<b>Curso à Distância</b>
* satisfeitas * facilita aprendizagem dos sinais *segurança como usuárias para atuarem como especialistas	* segurança para aprender os sinais *facilidade de compreensão e aprendizado do sinal a partir da metodologia usada
*necessário aprofundamento para ensino de segunda língua para ouvintes que serão futuros especialistas (intérpretes) * contato direto com os interlocutores	* não possibilita contato
* fácil para tirar dúvidas	* interação é feita com o personagem em 2 D, o que dificulta esclarecimento de dúvidas
* ilustração com traços que possibilitam uma visualização ruim	* animação e jogos facilitam

* ensino descontextualizado das situações de uso * sinais divididos por categorias	* sinais divididos por temáticas
* a língua é ensinada de forma fragmentada	* embora apresente histórias para iniciar as temáticas, a língua é ensinada de forma fragmentada

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar as características da formação dos intérpretes de Libras do Sudeste Goiano na área da surdez/Libras e verificar quais os limites e potencialidades observados pelos mesmos para sua atuação junto a alunos surdos que cursam o Ensino Fundamental (2ª Fase) e/ou Ensino Médio.

Para atender tais objetivos foram analisados os cursos de formação em Libras frequentados pelas intérpretes e utilizado um questionário misto que foi aplicado às participantes da pesquisa atuantes em escolas públicas de responsabilidade das Subsecretarias Regionais de Ensino situadas nas cidades de Pires do Rio e Catalão.

O estudo verificou que a formação dos intérpretes de Libras, em nosso país, é pouco profícua, necessitando de estudo e pesquisas para a consolidação de uma formação eficaz. As intérpretes do Sudeste Goiano, com base nos cursos de Libras por elas frequentados tiveram apenas uma formação precária para usuários da língua.

Apenas quatro em dezesseis municípios da região tem intérprete de Libras nas escolas, o que equivale a ¼ dos municípios que estão em descumprimento à determinação legal.

O universo pesquisado indica que nos quatro municípios nos quais há intérpretes, estes não têm formação adequada e suficiente para atuar como intérprete, uma vez que as intérpretes frequentaram curso presencial e/ou um curso à distância cujo objetivo era o ensino de sinais a partir do pareamento imagem/sinal, o que fez com que o aprendizado fosse apresentado de forma dicionarizada, com frases ou diálogos descontextualizados, pautados na repetição lexical.

Com isso, podemos afirmar que a formação das intérpretes de Libras do Sudeste Goiano para atuar com alunos surdos é insuficiente e sua atuação inicia-se por um interesse ou ‘pressão’, ou seja, operam como ‘especialistas’, mas possuem apenas conhecimento básico da língua, muitas vezes precário e, nem ao menos, são usuárias dessa língua efetivamente.

Observando essa situação e os relatos das participantes é espantoso que aparentemente os sujeitos intérpretes não têm consciência do problema e considerem que embora tenham dificuldades para interpretação em algumas situações ou disciplinas, seus cursos proporcionaram formação para uma boa atuação junto ao aluno surdo.

A presença de intérpretes de Libras em espaços educacionais que tenham estudantes surdos é obrigatória e, desta forma, para atenderem à demanda destes estudantes, precisam de fato estarem

atentas a sua formação e competência para exercerem sua função em sala de aula. Segundo Gurgel (2010) “caso isso não aconteça, continuaremos encontrando muitos intérpretes atuando na educação, sem formação específica, sem preparo, comprometendo a qualidade de ensino oferecida ao estudante surdo” (p.157).

No entanto, ao analisar a importância de uma efetiva formação para intérpretes de Libras atuantes na inclusão de alunos surdos, verificou-se que o estado de Goiás precisa repensar as contratações de pessoal a esmo e buscar atender as especificidades do aluno surdo e as demandas da Lei nº 10.436/02 e Decreto nº 5.626/05, assim como atentar para o currículo, as disciplinas, os conteúdos, as atividades desenvolvidas e as relações entre professores regentes, intérpretes de Libras e alunos surdos.

Foco no estado de Goiás, por este ser o objeto de estudo, no entanto, a formação e atuação do intérprete junto ao aluno surdo é uma problemática não só estatal ou regional, arrasta-se por outras cidades de nosso país. Para se viabilizar a melhora dessa situação é preciso efetivar ações tanto de políticas públicas, quanto de formação efetiva de intérpretes de Libras junto ao Ministério de Educação.

Pode-se afirmar que o estado de Goiás, bem como a nação não apresenta um plano efetivo de formação de intérpretes de Libras, nem ao menos uma proposta de atendimento que leve em conta a necessidade efetiva de alunos surdos. A atuação desses profissionais não pode ser vista como uma atividade mecânica e sim como uma atividade baseada na organização educacional, didática e pedagógica com foco no atendimento do aluno surdo.

A partir disso, conclui-se que o intérprete de Libras para não se estagnar deve ir à busca de cursos de capacitação em Libras ou formação a partir de um curso de graduação em Letras-Libras, bem como, atualizar-se investindo em congressos, eventos e inserir-se na comunidade surda. Faz-se necessário, também, para melhor atuação, buscar espaços de discussões sobre temas relacionados à surdez objetivando troca de conhecimento, experiências e aprendizado de novos sinais. Além disso, é de fundamental importância contar com investimento governamental para viabilizar formação profissional com o objetivo de quebrar paradigmas, realizando mudanças necessárias que os tornem conscientes para efetivar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos em âmbito educacional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUNÃ, L. **La diversidad del Español como segunda lengua.** I Congreso MERCOSUL: Educación Especial y/o Educación? Buenos Aires, 2000.

ALBRES, N. de A.; VILHALVA, S. **LÍNGUA DE SINAIS: Processo de Aprendizagem como Segunda Língua.** Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: [www.editora-arara-azul.com.br](http://www.editora-arara-azul.com.br).

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Revista de Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>.> Acesso em: 7 jan. 2013.

ALMEIDA, E. B. de. **O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais.** Piracicaba, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 3ª edição. São Paulo: Hucitec, 1997.

BATANERO C.; ESTEPA A.; GODINO J.D. **Analisis exploratorio de datos: sus posibilidades en la enseñanza secundaria.** Suma, 9, 25-31. 1991.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

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

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (Seesp), 2001.

BRASIL. **Lei 10.098 - Acessibilidade.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei 10.436.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei 12319.** Regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS. *Diário Oficial da União*, Brasília, 01 de setembro de 2010.

CAMPOS, M.L.I.L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: GÓES, A.M; LODI, A.C.B.; KOTAKI, C.S.; LACERDA, C.B.F.; CAETANO, J.F.; HARRISON, K.M.P.; SANTOS, L.F.; MOURA, M.C.; CAMPOS, M.L.I.L. **Língua Brasileira de Sinais – uma introdução.** Coleção UAB-UFSCar. São Carlos-SP, 2011.

CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da língua de sinais brasileira**. Vol.1 e 2. São Paulo: Edusp. 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39 e 40.

DAROQUE, S. C. **ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: uma discussão necessária**. 2011. p. 92. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP. Orientadora. Dr. Anna Maria Lunardi Padilha.

FAMULARO, R. Intervención del intérprete de lengua de señas/lengua oral em el contrato pedagógico de la interacion. In: SKILIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

**FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO NACIONAL DOS SURDOS**. Disponível em <<http://www.feneis.com.br/>>.

FIGUEIRA, E. **Estratégias de ensino de vocabulário de LIBRAS: Um estudo de caso**. Libras em estudo: ensino-aprendizagem, FENEIS-SP, p131-154. 2012. Acesso em 08 jan 2013. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=105>

FREITAS, M. C. de. **O ouvinte e sua relação com a língua de sinais e com a surdez**. p. 9. IEL/UNICAMP. 2008. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/marlenecatarina.pdf>. Acesso em: 25 ago 2012.

FRISHBERG, N. **Interpreting: An Introduction**. Maryland: RID Publications, 1990.

GESSER, A. **Libras? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 1993, 159 p.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010**. Secretaria da Educação. Goiânia, 2009.

GOIÁS. **Portaria Nº 4060/2011-GAB/SEE Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino - 2º Semestre/2011**. Disponível em <[http://www.educacao.go.gov.br/documentos/portaria\\_4060\\_2011\\_gab\\_see.pdf](http://www.educacao.go.gov.br/documentos/portaria_4060_2011_gab_see.pdf)>. Acesso em 15 de agosto de 2011.

GOMES, E. F. **Libras Brasileira de Sinais – Os gestos também falam**. Nível I, II, III e IV. Sistema Educacional Chaplin. Material de estudo. 2008.

GÓMEZ, P. C. **A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: Um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert**. Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, p. 53-77, 1999.

GUARINELLO, A. C. *et al.* **O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba**. Rev. bras. educ. espec., Abr 2008, vol.14, nº.1, p.63-74. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100006&script=sci_arttext)> Acesso em: 31/05/2010.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e Formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior**. 2010, 168p. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP. Orientadora. Dra. Cristina B.F. de Lacerda.

KELMAN, A. C. **“Aqui tudo é importante!” Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo**. 2005. p. 173. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília –DF. Orientadora. Dr. Angela Uchôa de Abreu Branco.

KELMAN, C. A. **Os diferentes papéis do professor intérprete**. Espaço, Rio de Janeiro, n. 24, p. 25-30, 2005.

KYLE, J. **O ambiente Bilíngue**: Alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKILIAR, C. Atualidade da Educação Bilíngue para surdos. Vol. I. Porto Alegre, Mediação, 1999, p. 15-26.

KOTAKI, C.S.; LACERDA, C.B.F. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: GÓES, A.M; LODI, A.C.B.; KOTAKI, C.S.; LACERDA, C.B.F.; CAETANO, J.F.; HARRISON, K.M.P.; SANTOS, L.F.; MOURA, M.C.; CAMPOS, M.L.I.L. **Língua Brasileira de Sinais – uma introdução**. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos-SP, 2011.

LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na Educação dos Surdos**. Cadernos Cedes, nº 46, Campinas,1998.

LACERDA, C. B. F. de. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais**: trabalhando com sujeitos surdos. Cad. CEDES, vol.20, nº.50, p.70-83, 2000.

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental**: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de & TESKE, O. (orgs) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 120 - 128.

LACERDA, B. F. de L.; CAPORALLI, S. A.; LODI, A. C. **Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes**: reflexões sobre a prática. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, p. 53-63. 2004.

LACERDA,C.B.F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES, vol.26, nº.69, p.163-184, 2006.

LACERDA,C.B.F. de. **O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo**. Rev. bras. educ. espec., vol.13, nº.2, p.257-280, 2007.

LACERDA,C.B.F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, C.B.F de; BERNARDINO, B.M; O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.C.B. & LACERDA, C.B.F de (orgs). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 65-79.

LACERDA, C. B. F. de. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos**. Cadernos de Educação. Pelotas, p. 133-153, 2010.

LAKATOS, & M. e MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalho científico**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, E. S. **Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do (a) intérprete de LIBRAS na Educação Superior**. 2006. p.175. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Linguística. Brasília-ES. Orientadora. Prof. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães.

MARTINS, D. A. **Formação e trabalho do intérprete de libras na educação superior: primeiras aproximações**. p. 9. GT-15: Educação Especial. PUC-Campinas. 2010. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT15-4728--Int.pdf>. Acesso em: 21 nov 2012.

MEGAINFO-LIBRASNET. Material para demonstração. **Curso Libr@asnet**. Disponível em: <http://www.megainfo.inf.br/toLearn/librasnet.htm>. Acesso em: 8 jan 2013.

MOITA-LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade. 1996.

MORAES, F. S. **Ensino de língua espanhola: desafios à atuação docente**. 2010. p. 139. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba-SP. Orientadora. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Tese de doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

MOURA, M.C. Surdez e Linguagem. In: GÓES, A.M; LODI, A.C.B.; KOTAKI, C.S.; LACERDA, C.B.F.; CAETANO, J.F.; HARRISON, K.M.P.; SANTOS, L.F.; MOURA, M.C.; CAMPOS, M.L.I.L. **Língua Brasileira de Sinais – uma introdução**. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos-SP, 2011.

NAPIER, J. University interpreting: linguistic issues for consideration. **Journal of deaf Studies and deaf Education** 7:4,p. 280-301, Fall, 2002.

NEVES, S. L. G. **Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes**. 2011. p. 128. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba-SP. Orientadora. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

PAGURA, R. **A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores**. *DELTA*, vol. 19, nº spe, p.209-236, 2003.

PEREIRA, M. C. P. **Interpretação interlíngüe**: as especificidades da interpretação de língua de sinais. Cadernos de Tradução, ISSN 2175-7968, Florianópolis, Brasil. Disponível em: <http://150.162.1.115/index.php/traducao/article/view/8231/7587>. Acesso em: 21 dez 2012.

PEREIRA, M. C. da C. Bilinguismo e a aquisição da língua(gem) por crianças surdas. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

PEREIRA, M. C. P. **Bilinguismo e Aprendizado de Segunda Língua entre os Intérpretes de Língua de Sinais**. Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade. 2010. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=475> Acesso em: 14/03/2012.

PERLIN, G. **Histórias de Vida Surda**: identidades em questão. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Ed. Mediação, 1998, vol.2.

PERLIN, G. Surdos: cultura e pedagogia. In: Thoma, A, S; LOPES, M, C. (orgs). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Editora EDUNISC, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina**: espaço de negociações. Cad. CEDES, vol.26, nº.69, p.141-161, 2006.

RIBEIRO, Elvia Nunes; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo e MENDONÇA, Alzino Furtado. (2007). **A importância dos Ambientes Virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios na EAD**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

ROSA, A. da. A Presença do Intérprete de Língua de Sinais na Mediação Social entre Surdos e Ouvintes. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S. GESUELI, Z. M. **Cidadania, Surdez e Linguagem**: Desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

ROSA, A da S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do interprete**. Campinas, 2005. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de, 2005.

RUSSO, A.; PEREIRA, M. C. P. **O Intérprete de Língua de Sinais na Graduação e na Pós-Graduação**. (anais do II) Encontro Nacional de Línguas e Literatura (2: 2006 out. 02-04: Novo Hamburgo, RS). Novo Hamburgo: Feevale. CD-ROM: color.; 4 ½, 2006.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras. 1999.

SANTOS, S.A. **Intérpretes de língua brasileira de sinais**: um estudo sobre as identidades. 2006. p. 198. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC. Orientadora. Dra. Ronice Muller de Quadros.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Contribuições para um estudo de atitudes e motivações de alunos brasileiros com relação ao Inglês**. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, p. 97-109. 1984.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre, Ed. Mediação, 1997.

SOBRAL, A. **Dizer o “Mesmo” a Outros**: ensaios sobre tradução. São Paulo: Special Book Services, 2008.

SOUZA, R. M. e SILVA, Andréia Rosa da. **O lugar de Formação do Intérprete de Língua de sinais**. Estudos Linguísticos. São Paulo, v. 35, p. 2-319, 2006. <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos2006/sistema06/624.pdf>. Acesso em: 18 nov 2008.

TARTUCI, D. **A experiência escolar de surdos no ensino regular**: Condições de interação e construção de conhecimento. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

WILCOX. S. e WILCOX. P. P. **Aprender a Ver**. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

# **APÊNDICE 1**

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa intitulada: “A formação do intérprete de Língua Brasileira de Sinais do sudeste goiano”. Meu nome é Uiara Vaz Jordão, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Especial.

Após receber os esclarecimentos e as informações você poderá aceitar ou não fazer parte desse estudo. Em caso de aceitar, no entanto, você também pode, a qualquer momento, retirar o seu consentimento, sem nenhum tipo de ônus ou penalização.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa você poderá entrar em contato comigo, ou com minha orientadora, professora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, nos telefones (64) 92315644 ou (16) 3351-8357. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones (62) 3521-1075 ou 1076.

## **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

A língua de sinais é um instrumento pedagógico fundamental para o processo de escolarização e inclusão de surdos na escola. Algumas pesquisas problematizam a atuação dos intérpretes da língua de sinais e seus modos de participação nas dinâmicas escolares juntos ao surdo numa sala que usa prioritariamente a língua majoritária oral-língua portuguesa. A formação do intérprete de Libras é algo recente e geralmente promovida pelas associações de surdos, entidades religiosas e/ou por centros de formação. Esta pesquisa quer investigar como se deu a formação dos intérpretes na região do sudeste goiano e qual é a visão que eles possuem da língua como modo de comunicação. Sendo assim, cabe indagar quais os limites e potencialidades observados pelos intérpretes para sua atuação. Considerando a importância do profissional pretende-se contribuir para a compreensão da atuação e formação do intérprete no ensino regular.

As entrevistas ocorrerão no ambiente escolar, no horário de sua disponibilidade. O uso do gravador é facultativo, de acordo com seu consentimento. As gravações serão utilizadas única e

exclusivamente para subsidiar a análise sendo que, em nenhum momento, você será identificado. Os dados são sigilosos e servirão apenas para o cumprimento dos objetivos dessa pesquisa.

Não será feito nenhum pagamento pelos dados fornecidos. O participante poderá acompanhar o desenvolvimento da pesquisa bem como ter acesso ao resultado do trabalho. Caso concorde em contribuir, assine o espaço abaixo e fique com um via.

---

Pesquisadora

---

Participante

## APÊNDICE 2

### QUESTIONÁRIO

- 1) Tradutor Intérprete de Língua de Sinais: Sexo F ( ) M ( )
- 2) Você frequenta algum espaço religioso com uso de libras? Sim ( ) Não ( )
- 3) Você cursou o Ensino Médio? Sim ( ) Não ( )
- 4) Cursou Ens. Superior? Sim ( ) Não ( ) Qual? \_\_\_\_\_
- 5) Qual sua carga horária de trabalho como TILS? \_\_\_\_\_
- 6) Quanto tempo você atua como TILS educacional? \_\_\_\_\_ Qual o nível educacional? \_\_\_\_\_
- 7) Situação Funcional? ( ) Contrato CLT temporário ( ) Contrato CLT efetivo
- 8) Relate, como você começou a atuar como intérprete de Libras/ILS.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9) Qual(is) instituição(ões) você fez curso(s) de Libras? \_\_\_\_\_
- 10) Você tem curso, específico, para Tradução e Interpretação de Língua de Sinais? Sim ( ) Não ( )
- 11) Qual foi a instituição responsável por esse curso? \_\_\_\_\_
- 12) Você tem a certificação do Cas – Goiás? Sim ( ) Não ( )
- 13) Você tem a certificação do Prolibras? Sim ( ) Não ( ) Se sim, Atuação e ensino de Libras ( ) e/ou Tradução e Interpretação de Libras ( )
- 14) Sua formação dá subsídios para atuação com TILS? Sim ( ) Não ( )
- 15) Explique em que contextos você tem mais facilidade para interpretar os conteúdos de sala de aula, e em quais você tem mais dificuldade? Como sua formação influencia em sua atuação?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 16) Você participou de algum curso de Libras à distância? Descreva a experiência (dificuldades e facilidades). Qual a carga horária? Qual a instituição promotora do Curso?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 17) Descreva a experiência de frequentar um curso de Libras presencial (dificuldades e facilidades).  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### LEGENDA:

TILS – TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

Prolibras – Exame de Proficiência em Libras-Língua Portuguesa

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez