


**UNESP**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

LUIZ RICARDO CERVONI

**O PERFIL DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE  
LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS  
ESTADUAIS DE UMA CIDADE DO INTERIOR  
PAULISTA**



ARARAQUARA – S.P.

2018

LUIZ RICARDO CERVONI

**O PERFIL DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE  
LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS  
ESTADUAIS DE UMA CIDADE DO INTERIOR  
PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientador:** Relma Urel Carbone Carneiro.

CERVONI, Luiz Ricardo  
O PERFIL DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE  
LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE  
UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA/ Luiz Ricardo  
CERVONI – 2018

128 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus  
Araraquara)

Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro.

1. Educação Especial. 2. Surdez. 3. Professor  
Interlocutor de Libras. I. Título.

# **O PERFIL DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientador:** Relma Urel Carbone Carneiro

Data da qualificação: 05/12/2018

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Relma Urel Carbone Carneiro.**

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara.

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Marques Zanata.**

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências - Departamento de Educação – UNESP - Câmpus de Bauru

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luci Pastor Manzoli.**

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais Olívio e Thereza (*in memoriam*) e a minha tia Alzira com todo meu amor e gratidão, por tudo que fizeram por mim ao longo da vida. Desejo poder ter sido merecedor do esforço dedicado por vocês, especialmente no que diz respeito a minha formação.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por nunca ter me deixado caminhar sozinho e por atender as minhas preces, se fazendo constantemente presente em minha vida!

À **Professora Dr<sup>a</sup> Relma Urel Carbone Carneiro**, minha orientadora, aquela que acreditou em mim. Obrigado pelo carinho, paciência e dedicação nas inúmeras orientações. Relma, mestra em minha vida, uma exímia professora e um ser humano extraordinário.

Sou grato às **participantes** da pesquisa, por terem colaborado prontamente.

À **Eliane e Tauane**, companheiras desde o início, presente que foi me dado pela nossa querida orientadora, desde o início nos fortalecemos um no outro, seja por meio das dicas técnicas ou pela força nos momentos de cansaço, porém não apenas nas questões acadêmicas, mas perpassando os limites da universidade, nos tornamos amigos para vida.

Às professoras, **Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luci Pastor Manzoli e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Marques Zanata**, que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa, agradeço pela disponibilidade, atenção e carinho com que acolheram o convite para avaliar este estudo.

À **Professora Edna Diogo** por sempre acreditar em meu trabalho e pelo incentivo à carreira acadêmica.

Aos **Surdos** que conheci ao longo de minha carreira profissional e que pacientemente me ensinaram e estiveram ao meu lado.

Não posso deixar de agradecer aos meus **familiares** e **amigos** queridos por terem se esforçado em compreender a minha ausência em certos momentos e principalmente pelo estímulo constante.

A todos que não foram citados de forma direta, mas que sabem do meu reconhecimento.

Por via de regra, sonhamos sozinhos, os sonhos, no entanto, não se realizam de forma solitária. Agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte desse sonho, colaborando para que se tornasse realidade.

## RESUMO

A escolarização do aluno surdo em escolas comuns requer, necessariamente, a atuação no contexto escolar do Professor Interlocutor de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Dentro dessa temática, o papel do Professor Interlocutor de Libras em sala de aula envolve discussão e reflexões, pois sua atuação é confundida com a do professor regente, no entanto, eles desenvolvem papéis diferentes em sala de aula. O professor regente é a figura responsável pelo ensino, assim como, por seus alunos. O Professor Interlocutor atua na mediação de duas línguas, na relação entre o professor e o aluno surdo, aluno ouvinte e aluno surdo, estendendo-se a toda comunidade escolar. Em sala de aula, desempenha a função de interpretação dos conteúdos trabalhados pelo professor para a Língua de Sinais. Porém ultrapassa a função descrita, assumindo não só o papel de intérprete de Libras, mas também a função de ensinar. A pesquisa fundamenta-se em compreender a atuação desse profissional por meio dos relatos de sua *práxis* e o que de fato ele considera dentro do seu campo de atuação pertinente e a sua função na educação básica com o aluno surdo. Essa pesquisa teve como objetivo realizar um estudo sobre a atuação do Professor Intérprete de Libras no contexto escolar na educação básica, buscando investigar como se dá essa atuação, levando em conta o ambiente multicultural escolar, sem perder o foco no aluno surdo, bem como, nas duas culturas envolvidas (Cultura Ouvinte e Cultura Surda). A pesquisa foi de abordagem qualitativa e, utilizou como procedimento metodológico o Estudo de Caso, envolvendo professores intérpretes de Libras atuantes com estudantes surdos de instituições públicas de educação do Estado de São Paulo. O estudo investigou a atuação de quatro professoras que acompanham alunos surdos. Visando alcançar os objetivos propostos no estudo, foi utilizado como instrumento para a coleta de dados, uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados através da análise de conteúdo. Os resultados sugerem que a atuação desse profissional não está concentrada apenas no ato interpretativo, pois no contexto educacional faz-se necessário o atendimento das necessidades do processo pedagógico como um todo, as respostas também apontam para alguns entraves referentes à formação, falta de colaboração para o planejamento das adaptações necessárias, falta de alguns recursos de apoio e de reconhecimento e valorização da profissão de Professor Interlocutor de Libras.

**Palavras chave:** Educação Especial. Surdez. Professor Interlocutor de Libras.

## ***ABSTRACT***

The deaf student's schooling in common schools necessarily requires the performance of the Interlocutor Teacher of Libras (Brazilian Language of Signals) in the school context. Into this theme, the role of Interlocutor Teacher of Libras in the classroom should involve discussion and reflections, because his performance is confused with the Regent Teacher, however, they develop different roles in the classroom. The Regent Teacher is responsible for teaching and for his students. The Interlocutor Teacher works at mediation of two languages, being between the teacher and the deaf student, student listener and deaf student, extending to the whole school community. In the classroom, it performs an interpreter function of the contents worked by the teacher for a sign language. However, it goes beyond the described function and assumes not only role of interpreter of Libras, but also the teaching's function. This research is based on understand the Interlocutor Teacher's performance by the reports of his praxis and what in fact he considers within his relevant field of action or his role in elementary school with the deaf student. The objective of this research was to carry out a study about the performance of Interlocutor Teacher of Libras in the school context at elementary school, investigating how this work takes place and taking into account the school's multicultural environment, without losing focus on the deaf student, at the two cultures involved (Listening and deaf kind of Culture). The research was of qualitative approach and, as a methodological procedure, used the Case Study, involving Interlocutor Teacher of Libras who work with deaf students at Public education's institutions at São Paulo state. The study investigated the performance of four teachers who accompany deaf students. Aiming to reach the objectives proposed in the study, a semi-structured interview was used as instrument for data collect. The data went through a content analysis. The results suggest the performance of this professional is not only concentrated in the interpretive act, because in the educational context it is necessary to attend to the needs of the pedagogical process as a whole, they point to some obstacles related to training, lack collaboration to plan the necessary adaptations, lack of some support resources and recognition and appreciation the profession of teacher interlocutor of Libras.

**Keywords:** Special Education. Deafness. Interlocutor Teacher of Libras.



## LISTA DOS QUADROS

<b>Quadro 1:</b>	Descrição dos participantes da pesquisa .....	80
<b>Quadro 2:</b>	Escolha profissional .....	83
<b>Quadro 3:</b>	Experiência e atuação .....	84
<b>Quadro 4:</b>	Papel específico em sala .....	85
<b>Quadro 5:</b>	Relação com o professor regente .....	87
<b>Quadro 6:</b>	Participação no planejamento das aulas ou adaptação curricular com o professor regente .....	88
<b>Quadro 7:</b>	Colaboração na vida acadêmica do aluno .....	89
<b>Quadro 8:</b>	Parceria com o professor do AEE /e ou itinerante .....	91
<b>Quadro 9:</b>	Ações que envolvam a disseminação da Libras com a turma e/ou com a escola.....	92
<b>Quadro10:</b>	Concepção linguística .....	93
<b>Quadro 11:</b>	Relação professor interlocutor de Libras com o aluno surdo .....	95
<b>Quadro 12:</b>	Comunicação do aluno surdo com os demais alunos da turma .....	97
<b>Quadro 13:</b>	Comunicação do professor interlocutor com os demais alunos da turma....	98
<b>Quadro 14:</b>	Família e participação da mesma na escolarização do aluno.....	99
<b>Quadro 15:</b>	Concepção de inclusão.....	101
<b>Quadro 16:</b>	Legislação específica da Libras e do Intérprete.....	103
<b>Quadro 17:</b>	Sobre a Resolução da Secretaria Estadual SE nº 38/2016 .....	105

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ASL** - American Sign Language (Língua de Sinais Americana)
- ATPC** - Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
- BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BSL** - British Sign Language
- CAPE** - Centro Apoio Pedagógico Especializado
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
- CGEB** - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
- CIL** - Centrais de Interpretação de Libras
- CM** - Configuração das mãos
- CODAC** - Children Of Deaf Adults
- DA** - Deficiente Auditivo
- DB** - Decibéis
- FENEIDA** - Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
- FENEIS** - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- IE** - Intérprete educacional
- ILS** - Intérprete da Língua de Sinais
- INES** - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais
- LES** – Língua Espanhola de Sinais
- LGP** - Língua Gestual Portuguesa
- LSF** - Língua de Sinais Francesa
- L1** - Língua materna
- L2** - Segunda língua
- M** - Movimento
- MEC** - Ministério da Educação
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- OT's** - Orientações Técnicas
- PA** - Ponto de Articulação

**PAEE** - Público Alvo da Educação Especial

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCNP** - Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

**PI** - Professores Interlocutores

**PROLIBRAS** - Proficiência da Libras

**SCIELO** - Scientific Electronic Library Online

**TIC** - Tecnologias de Informação e Comunicação

**TILS** - Tradutor e Intérprete de Línguas de Sinais

**UFSCAR** - Universidade Federal de São Carlos

**UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina

**UNESP** - Universidade Estadual Paulista

**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1. LENTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE PROFESSOR INTERLOCUTOR DE LIBRAS.....</b>	<b>20</b>
<b>2. SURDEZ, LÍNGUA, EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
2.1 Breve histórico da educação de surdos no mundo.....	28
2.2 Breve histórico da educação do surdo no Brasil .....	37
2.3 Leis Federais que regem a Libras .....	40
2.4 Resolução SE nº38, de 19-6-2009, dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino .....	47
<b>3. BREVE HISTÓRICO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUAS DE SINAIS(TILS) NO MUNDO E NO BRASIL.....</b>	<b>51</b>
3.1 Lei Federal de nº 12319, de 01 de setembro de 2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras .....	56
3.2 Código de Ética do Intérprete .....	58
3.3 Diversas terminologias usadas para definir o papel do intérprete de Língua de Sinais no contexto educacional no Brasil .....	59
<b>4. ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO EM UM CONTEXTO INCLUSIVO .....</b>	<b>64</b>
4.1 O sujeito surdo e aquisição da língua .....	67
4.2 O Bilinguismo e os alunos surdos: promoção de uma educação inclusiva .....	69
4.3 O Professor Intérprete de Libras e o aluno surdo: O ato de interpretar e ser compreendido .....	72
<b>5. MÉTODO .....</b>	<b>77</b>
5.1 Abordagens do estudo .....	77
5.2 Local .....	77
5.3 Participantes .....	77
5.4 Objetos e equipamentos utilizados na pesquisa.....	77
5.5 Procedimentos de coleta de dados .....	77
5.6 Análise de dados .....	78
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>80</b>
6.1 Eixo 1: Caracterização e Formação dos Participantes.....	80
6.1.1 Escolha Profissional .....	83
6.1.2 Experiência e Atuação .....	83
6.2 Eixo 2: Prática Docente.....	84
6.2.1 Papel específico em Sala .....	85
6.2.2 Relação com o Professor Regente .....	87
6.2.3 Participação no planejamento das aulas ou adaptação curricular com o professor regente.....	88
6.2.4 Colaboração na vida acadêmica do aluno.....	90

6.2.5	Parceria com o professor do AEE /e ou itinerante.....	91
6.2.6	Ações que envolvam a disseminação da Libras com a turma e ou com a escola...	92
6.2.7	Concepção Linguística .....	93
6.3	Eixo 3: Relações Sociais .....	94
6.3.1	Relação Professor Interlocutor de Libras com o aluno surdo.....	94
6.3.2	Comunicação do aluno surdo com os demais alunos da turma .....	96
6.3.3	Comunicação do Professor Interlocutor de Libras com os demais alunos da turma.....	97
6.3.4	Família e participação da mesma na escolarização do aluno .....	99
6.4	Eixo 4: Questões Conceituais.....	100
6.4.1	Concepção de Inclusão.....	100
6.4.2	Conhecimento relacionado à Política de Educação Inclusiva e Legislação específica da Libras e do Intérprete .....	102
6.4.3	Resolução da Secretaria Estadual SE 38/2016 que dispõe sobre a atuação dos docentes como Interlocutores de Libras com habilitação e qualificação em Libras.....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>109</b>
ANEXO 1: Parecer do Comitê de Ética .....		121
APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....		124
APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevista Semiestruturada .....		127

## APRESENTAÇÃO

A Educação Especial sempre me chamou a atenção, desde a minha primeira graduação em Normal Superior em 2003. De alguma forma, conviver com as pessoas com deficiência sempre me fez refletir sobre este universo e qual contribuição poderia dar a elas por meio do meu trabalho. Entre todas as áreas que compõem a Educação Especial, uma em particular me chamava atenção, a surdez.

Interessei-me pela Língua de Sinais, fiz o curso de Libras não apenas por curiosidade, mas por necessidade, pois no ambiente escolar me sentia impotente frente à falta de comunicação com o surdo, cujo interesse nesse universo silencioso no qual convivia como espectador, fez com que eu tivesse cada vez mais vontade de aprender sobre ele. Meu primeiro contato com a Libras e a surdez começou no ano de 2003, em uma escola municipal na cidade de Caraguatatuba, onde atuava como estagiário em um laboratório de informática. Algumas vezes na semana a professora da sala de recursos, especialista em Deficiência Auditiva, utilizava aquele espaço com uma aluna surda, ela por sua vez, tentava se comunicar comigo sem sucesso, aos poucos por intermédio da professora especialista fui compreendendo como era importante aprender a Língua de Sinais. Nessa mesma época ganhei um sinal dado pela aluna surda, esse sinal é como uma identidade dentro da Comunidade Surda em que as pessoas são identificadas por um sinal específico atribuído por uma característica física específica da pessoa. Em 2006, já formado, retornei a Araraquara e ingressei na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) da cidade, onde trabalhei por três anos. Nesse período cursei uma pós-graduação na área de Educação Especial e tive um módulo específico de Libras. Talvez vendo a paixão da professora em ensinar aquele módulo, comecei a sonhar em seguir estudando a área da surdez. Desde então, meu objeto de estudo tem sido realizado na área de surdez, na mesma instituição iniciei o curso básico de Libras e, no ano seguinte, recebi uma aluna surda e foi através da Língua de Sinais que consegui uma melhor aproximação com a aluna e desenvolver um trabalho pedagógico.

A partir desse momento, comecei a criar um vínculo maior com a Libras e com todas as questões a ela vinculadas.

Em 2009, ingressei na área de educação, por meio de um Concurso Público na Prefeitura de Araraquara, onde assumi a função de agente educacional e por afinidade com a clientela da Educação Especial passei a acompanhar um aluno surdo com autismo, de forma que o vínculo com a Língua de Sinais que já havia sido construído, apenas se fortaleceu. Em 2011 me matriculei em uma pós-graduação na cidade de Campinas para me especializar na

Docência e Interpretação de Libras e, no ano seguinte, em 2012, ingressei como Professor Interlocutor de Libras (PI) na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Em 2013 concluí a especialização em “Docência e Interpretação de Libras”, no mesmo período, fui convidado pela Prof.<sup>a</sup> Edna Diogo, coordenadora da pós-graduação em Libras na cidade de Jaguariúna, a compor o quadro de profissionais, inicialmente como auxiliar de coordenação, depois como intérprete e, atualmente, como docente. Outros trabalhos na área foram surgindo, como o Intérprete de Libras no curso de Formação de Condutores, Professor de Libras no IFSP de Araraquara no curso de graduação em Matemática, na unidade ministrei cursos de Libras para comunidade. No Campus da Unesp de Araraquara em 2018, como professor convidado ministrei a disciplina optativa de Libras presencial para o curso de graduação em Pedagogia, além dos cursos de extensão citados em 2017, atualmente continuo atuando na Rede Estadual de São Paulo como Professor Interlocutor de Libras, além da docência na pós-graduação.

A especialização em Docência e Interpretação de Libras foi o início de minha formação na área. São seis anos ininterruptos dedicados às questões relacionadas à surdez e formação de docentes na área, ao longo desses anos busquei incessantemente aperfeiçoar-me na Libras, buscando formação em outras regiões devido a carência de cursos na região, atualmente, em concomitância com o mestrado, estou matriculado no terceiro semestre da graduação em Letras Libras.

Por meio dos cursos que realizei ampliei meu *hall* de contatos com a Comunidade Surda de outras cidades, bem como, com profissionais na área que foram meus professores e hoje são meus parceiros e amigos pessoais.

A partir desse momento, pude acompanhar de perto a realidade dos alunos surdos e o trabalho dos colegas na função de Intérpretes Educacionais e Professores Interlocutores de Libras nas escolas, percebendo a complexidade dessa atuação e a confusão por parte de outros colegas de outras áreas e especialistas. Tal situação me fazia indagar sobre o papel desse profissional no contexto escolar. Qual seria a sua real função? Interpretar, ensinar, mediar... qual sua atribuição frente ao aluno surdo? Dia após dia, estar diante de uma conjuntura tão complexa, me fazia sentir com as mãos atadas.

Em minha mente, a universidade e a escola deveriam caminhar juntas em um trabalho colaborativo, porém a minha formação nunca se deu em um viés que partisse para pesquisa, mas sim, com um olhar direcionado ao mercado de trabalho, pois a necessidade financeira me remetia a esse caminho. Porém, enquanto educador, o pesquisador nunca deixou de estar em mim, mais tarde, amadurecido pela vida e pelas experiências profissionais, parto para área de pesquisa.

Estou finalizando meu mestrado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), pesquisando sobre Professor Interlocutor de Libras e sua atuação no contexto escolar na Educação Básica. Desenvolver este estudo contribuiu para minha prática enquanto professor e pesquisador, pois pude refletir melhor sobre minha *práxis* enquanto profissional e também sobre a minha atuação, considerando a perspectiva da pesquisa.



## INTRODUÇÃO

A temática central dessa pesquisa envolve a compreensão de dois conceitos fundamentais: Surdez e Deficiência Auditiva (DA). É comum a confusão feita pelas pessoas sobre estes dois termos, algumas evitam o uso do termo “surdez”, dentro da nossa cultura, assim como o termo “surdo” remete a algo pejorativo, sendo muitas vezes evitado. Dessa forma, por falta de conhecimento as pessoas atribuem então o termo “Deficiente Auditivo”. Portanto, é importante esclarecer que existem diferentes graus de perda da audição e estas diferenças precisam ser previamente esclarecidas, a pessoa parcialmente surda com resíduo auditivo, com ou sem o uso do aparelho auditivo é considerada como Deficiente Auditivo (DA) podendo ser leve ou moderada, uma pessoa surda compreende um nível maior de comprometimento na percepção dos sons, é considerada pessoa surda aquele indivíduo com perda severa ou profunda, podendo ser congênita (antes do nascimento) ou adquirida (após o nascimento).

A surdez acarreta um prejuízo no desenvolvimento típico da língua oral, principal meio de comunicação humana. Em contrapartida, indivíduos surdos desenvolvem outra forma de comunicação a partir da Língua de Sinais.

Em relação à aquisição da língua, seja ela qual for, se a língua materna ou primeira língua, refere-se àquela adquirida naturalmente em seu contexto familiar. Quando chega ao ambiente escolar a criança já possui a sua língua materna, cabendo à escola apenas a sistematização do conhecimento.

A criança surda, que em sua maioria nasce em um berço familiar de ouvintes, não tem imersão linguística semelhante à dos ouvintes, porque suas famílias desconhecem a Língua de Sinais. Dessa forma, cabe à escola contribuir na função de ensinar a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

O atendimento aos alunos com surdez depende das condições individuais do aluno e às escolhas da família. O grau de perda auditiva, a época da perda, idade de escolarização, entre outros, determinam o atendimento a ser prestado a esse aluno, que no ambiente escolar acontece por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Após tentativas frustrantes na educação de surdos envolvendo as modalidades de ensino como Oralismo e Comunicação Total, atualmente ganha notoriedade o Bilinguismo, modalidades que serão exploradas no capítulo I desse estudo.

A educação bilíngue para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (modalidade

escrita), com professores diferentes em momentos diferentes, a depender da escolha pedagógica da escola e da família.

Dentro dessa temática destacamos o papel do Professor Interlocutor de Libras em sala de aula; do qual está envolto em discussão, pois o papel do Professor Interlocutor se confunde com o papel do Professor Regente, embora os dois profissionais desenvolvam papéis diferentes em sala de aula.

O Professor Regente é a figura responsável pelo ensino, assim como por seus alunos. O Professor Interlocutor atua na mediação de duas línguas, na relação entre o professor e o aluno surdo, aluno ouvinte e aluno surdo, estendendo a toda escola. Em sala, desempenha a função de interpretação dos conteúdos trabalhados pelo professor para a Língua de Sinais.

Há na legislação brasileira o Decreto nº: 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que trata a profissão de Intérprete de Libras. O Decreto nº: 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei de nº 10.436 de 24 de abril de 2002, entre outros aspectos, estabelece o papel do profissional que atuará junto ao surdo em diversos locais, o Tradutor e Intérprete de Libras, dedicando o Capítulo V desse decreto, a especificação de sua formação e atuação.

Sendo assim, considerando que esse profissional é uma figura recente no contexto escolar, sua atuação provoca tensão e dúvidas, visto que em alguns casos ocasiona discussão sobre sua formação, função e terminologia dentro do contexto educacional. Nas mais variadas redes de ensino, esse profissional recebe diferentes designações, Professor Intérprete de Libras, Intérprete Educacional de Libras, Professor Interlocutor de Libras, essa última especificamente no Estado de São Paulo.

Seja qual for a nomenclatura dada, este profissional extrapola a função de interpretar na sala de aula, porque ele circula entre os dois campos, o campo tradutório e o campo pedagógico, facilmente alvo de crítica devido a falta de formação específica para atuação junto a este contexto, resultando em falhas e desacertos éticos e tradutórios.

Em meio às diversas nomenclaturas existentes, Tuxi (2009) em suas pesquisas, sugere mudar a nomenclatura TILS (Tradutor Intérprete da Língua de Sinais) dos documentos e bibliografias para “professor intérprete”, justificando que a atuação desse profissional ultrapassa o ato de interpretar, uma vez que no campo pedagógico, a nomenclatura sugerida teria mais proximidade com o seu desempenho na sala de aula.

Para Lacerda e Lodi (2009) em outros países o intérprete geral é diferenciado do intérprete educacional. Na Itália, por exemplo, o profissional que atua na sala de aula é denominado de Assistente de Comunicação, pois se entende que naquele espaço o intérprete também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos

singulares a sua forma de atuação.

No Brasil, a disparidade no perfil deste profissional tem uma justificativa de estar em constante processo de formação. Antes, por exemplo, este profissional atuava como voluntário, inicialmente de forma clandestina e foi somente após o ano de 2002, com a lei citada acima, que a profissão ganhou status legitimado pela sua atuação.

Marinho (2007) destaca também que a postura adotada pelo intérprete muitas vezes não é uma decisão de cunho pessoal, mas exigida mediante a circunstância em que se encontra.

No momento que o intérprete percebe uma necessidade do surdo ou uma dificuldade na aprendizagem, seja pela percepção facial ou mesmo pela interpelação do surdo, agindo como facilitador na comunicação e no ensino, transpassando o processo interpretativo.

Todas as reflexões acima abordadas nos levaram a aprofundar os estudos nesta temática a partir da presente pesquisa, a qual teve objetivo de analisar o perfil do professor interlocutor de Libras na rede estadual de ensino do interior paulista, bem como investigar a existência das parcerias pedagógicas entre ele e o professor regente, entre alunos surdos e família, como também averiguando a qualificação desse profissional para atuar com os alunos surdos e, por fim, o que pensam esses profissionais sobre a inclusão escolar do aluno surdo. Para o desenvolvimento deste trabalho realizamos no item I, um levantamento sobre o Estado da Arte, na sequência, no item II, discorremos sobre Surdez, Língua, Educação e Legislação, no item III apresentamos um Breve Histórico do Tradutor e Intérprete de Línguas de Sinais (TILS) no mundo e no Brasil, no item IV foi exposto sobre a Escolarização do Surdo em um Contexto Inclusivo e nos itens V e VI abordamos o Método, Resultados da Discussão e, por fim, a Conclusão.

## **I LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE PROFESSOR INTERLOCUTOR DE LIBRAS**

O levantamento teórico relacionado ao tema desta pesquisa foi realizado tendo em vista a ordem das publicações em bases de dados e catálogos eletrônicos, tais como: Portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), SCIELO (Scientific Electronic Library Online), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e Portal UNESP. Tais levantamentos objetivaram conhecer as pesquisas científicas focalizadas na temática da surdez e atuação do Professor Interlocutor de Libras de forma a mapear a produção do conhecimento nesta área.

A busca foi realizada em todo acervo dos dados e catálogos eletrônicos citados acima e foram elencadas as seguintes palavras-chave: Educação Inclusiva, Surdez, Professores, Professores Intérpretes de Libras, Tradutor e Intérprete de Libras, Intérprete Educacional, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No levantamento feito no Portal Capes usando os descritores acima surgiram inúmeras publicações que fugiam da correlação com a pesquisa, então optou-se por direcionar a um único descritor: Intérprete Educacional de Libras, sendo encontrados 10 artigos, porém não selecionado nenhum por falta de relação com a pesquisa.

Já no site da BDTD, foi usado o mesmo descritor, remetendo ao Repositório Institucional UFSCAR, foram encontradas 1 uma dissertação de mestrado e 1 tese de doutorado relacionado ao tema de pesquisa, são elas:

1. CAETANO, Priscila Fracasso. *Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação*. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
2. SANTOS, Lara Ferreira dos. *O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações*. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

No site da SCIELO foi encontrado referentes às palavras-chave 1 um artigo relacionado ao tema da pesquisa:

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. *O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso*. Educ. Real. [online]. 2016, vol. 41, n.3, p. 695-712. ISSN 0100-3143. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661085>.

No Repositório Institucional da UFSC foram encontrados 20 registros. Destes, apenas 1 teve relação com o tema da pesquisa:

PASSOS, Gabriele Cristine Rech dos. *Os Intérpretes de Língua de Sinais: atitudes frente à Língua de Sinais e às pessoas surdas*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2010.

No site da UNICAMP, buscando referenciais no Repositório Institucional de acordo com o descritivo, foram encontrados 20 registros e nenhum resultado relacionado ao tema de pesquisa.

Enquanto que no Repositório Institucional da UNESP foram relacionados 111.593 resultados e analisados 10 deles, no entanto, apenas 1 ~~um~~ relacionado ao tema desta pesquisa, sendo ele um Trabalho de Conclusão de Curso em licenciatura de Pedagogia.

Na realização do levantamento foram encontradas 4 pesquisas que abordam temas ligados à atuação do Professor Intérprete de Libras e que serviram de embasamento para o estudo, sendo elas: Passos (2010), Caetano (2014), Santos (2014) e Silva; Oliveira (2016).

Caetano (2014), em sua dissertação de mestrado, buscou analisar a estratégia de formação continuada para Professores Interlocutores (PI). Participaram de sua pesquisa três PIs, atuantes nas Escolas Estaduais de uma cidade de porte médio do interior paulista. Os encontros do grupo de formação aconteceram semanalmente com duração média de duas horas cada, totalizando dez encontros. Os dados coletados (questionário aberto, filmagem, roteiro de análise das filmagens do grupo, atuação do PI, e transcrições do grupo de formação) foram discutidos em três eixos de análises: 1) O papel/função do PI em sala de aula e na escola; 2) Desafios, possibilidades e limites da atuação do PI; e 3) O grupo de formação enquanto espaço de interlocução/mediação entre os participantes.

A pesquisadora concluiu que as análises das sequências revelaram a necessidade de um espaço de formação continuada entre PIs a fim de possibilitar discussões e reflexões sobre a prática. Dessa forma, os depoimentos dos PIs indicam a precariedade do ensino para alunos surdos na realidade vivenciada pelos PIs, já que não há uma diretriz ou uma orientação de trabalho, ou mesmo metas estabelecidas para serem seguidas. É devido a essa lacuna de metas e diretrizes que causam confusão entre os fazeres de cada profissional.

A segunda leitura refere-se ao trabalho da tese de doutorado, desenvolvido por Santos (2014). O objetivo da tese foi o de desvendar o que há por trás do trabalho de interpretação de uma língua para outra, quais fatores o influencia, positiva ou negativamente, a atuação do Intérprete Educacional (IE). A coleta de dados se deu no segundo semestre de 2011, em que

foram observados quatro IEs atuando em quatro salas diferentes, com aulas ministradas por três professores, nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola com Programa Educacional Inclusivo e Bilíngue para Surdos. Inseridos em salas de aula, e acompanhando as vivências nelas ocorridas, a pesquisadora realizou vídeo-gravações que permitiram registrar situações naturais e cotidianas do processo tradutório realizado pelos IEs.

Os resultados mostraram que as análises e reflexões sobre o fazer do IE levaram à construção da tese de que o fazer do Intérprete Educacional não se restringe à tradução e interpretação de enunciados, e sua prática cotidiana vai além desse aspecto: o IE é coautor dos discursos proferidos pelo professor em sala de aula.

A terceira leitura refere-se ao artigo desenvolvido por Silva e Oliveira (2016), que teve o objetivo de analisar o trabalho do intérprete de Libras em uma sala de aula do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória, Espírito Santo, com proposta inclusiva.

A partir da discussão realizada, alguns resultados podem ser destacados: em primeiro lugar, ressalta-se que, embora o intérprete de Libras não seja o professor do aluno, faz-se necessário que ele tenha um envolvimento com o trabalho educativo em sua atuação interpretativa; seu trabalho deve ser traçado colaborativamente com o professor regente; a formação para intérpretes que optam em atuar na área educacional deve tratar, além das questões da fluência da Língua de Sinais, deve buscar compreender aspectos que dizem respeito à função da escola, bem como ao papel da mediação pedagógica no processo de apropriação de conhecimentos do aluno surdo.

Finalmente, o estudo indica a necessidade de se ampliar a discussão sobre as especificidades do trabalho de interpretação no espaço educacional.

Por fim, a quarta leitura encontrada refere-se à dissertação de mestrado desenvolvido por Passos (2010), o qual buscou refletir a respeito das atitudes que os profissionais intérpretes de Língua de Sinais possuem frente aos surdos e a Libras, tendo em vista toda a repressão que os surdos e a Língua de Sinais foram submetidos durante séculos. Segundo a autora, se fez necessário investigar que tipo de atitudes os profissionais que atuam diretamente com alunos surdos, possuem perante eles e a sua língua.

Assim, é de suma importância ressaltar que foram poucas as pesquisas encontradas sobre este assunto especificamente. Porém, elas serviram de suporte para o desenvolvimento do presente trabalho. Portanto, esta pesquisa trará importantes contribuições, pois permitirá compreender mais sobre a atuação do Professor Interlocutor de Libras na perspectiva da educação inclusiva.

## 2 SURDEZ, LÍNGUA, LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO

No que diz respeito à surdez e deficiência auditiva, Carneiro (2013) esclarece dizendo que há uma confusão em relação aos conceitos de deficiência auditiva e de surdez, pois são entendidos como similares. Segundo a autora, há uma variação da perda auditiva em quatro graus diferentes. No primeiro grau, a perda leve de audição varia em torno de 15 a 30 decibéis, o indivíduo consegue ouvir quase tudo, no segundo grau há uma perda moderada em que o indivíduo tem uma percepção auditiva entre 31 e 60 decibéis, já o terceiro grau é considerado perda severa a variação entre 61 e 90 decibéis e o quarto grau, ocorre a perda profunda é quando o sujeito só ouve sons acima de 90 decibéis (por exemplo, ouve só a turbina de um avião).

Para Sales et al. (2010):

[...] o indivíduo com incapacidade auditiva é aquele cuja percepção de sons não é funcional na vida comum. Aquele cuja percepção de sons ainda que comprometida, mas funcional com ou sem prótese auditiva, é chamado de pessoa com deficiência auditiva. (SALES, 2010, p.48)

Dessa forma, considera que a pessoa com alguma limitação ou impedimento auditivo tem uma incapacidade de percepção de todos os sons, porque havendo o resíduo, a pessoa é capaz de utilizar a audição mesmo que com algumas perdas. Algumas delas se beneficiam com o uso de aparelhos para auxiliar na audição, diferentemente da pessoa surda, caracterizada pela incapacidade de percepção de quase todos os sons, especialmente os sons de fala, comprometendo assim o desenvolvimento da língua oral.

É considerado o sujeito surdo àquele que tem uma diferença linguística e diferença cultural, não o reconhecendo como deficiente e sim como alguém diferente.

Campos (2014) define o surdo como:

[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. (CAMPOS, 2014, p. 48)

Dessa forma, a pessoa surda possui toda a capacidade de aprender e se desenvolver, devendo-se respeitar sua particularidade linguística e cultural.

O Decreto Federal de nº 5.296/04 nos traz a definição de Deficiência Auditiva como, “a perda bilateral, parcial ou total, como de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, comprovada por audiograma nas frequências de 500 hertz, e 2.000 hertz” (BRASIL, 2004). Todavia, essas são as frequências medidas para os sons de fala, que têm como intensidade uma variação entre 50 e 70 decibéis. Assim, há uma dubiedade no texto do Decreto, pois, define-se a deficiência

auditiva como perda bilateral, parcial ou total, no entanto, a perda total ou profunda está acima de 90 decibéis, o que impede o indivíduo que a possui de ouvir sons de fala, caracterizando-se como surdez e não como deficiência auditiva.

O surdo tem afetada sua capacidade intelectual e a sua habilidade para aprender, sem a interiorização de uma língua. A criança que nasce surda ou que adquire a surdez antes do desenvolvimento da língua oral perde a estimulação linguística, diferente das crianças ouvintes que têm esse estímulo desde o ventre materno. A surdez pode ainda trazer a esse indivíduo, problemas emocionais e psicológicos, alterações de aprendizado, alterações no processo educacional, alterações de fala, problemas no trabalho, insatisfação, solidão, entre outros (VYGOTSKY, 1984).

Para Carneiro (2013), a surdez afeta o aspecto psicossocial e educacional da criança de forma mais abrangente. Segundo a autora, quando a surdez é congênita ou adquirida antes do desenvolvimento da língua oral, suas implicações trazem para a criança a incapacidade de desenvolver a fala de forma natural e também transtornos no seu desenvolvimento global.

Em relação ao que se entende por “língua” e “linguagem”, também é comum por parte das pessoas uma falta de esclarecimento. Para Saussure (2004), a língua não se pode confundir com a linguagem, pois ela é somente uma parte de um produto social e de um conjunto de convenções necessárias, que foram adotadas por indivíduos de uma sociedade para possibilitar o exercício dessa faculdade.

Para Goldfeld (1997):

A linguagem por sua vez é tida como tudo que envolve significação, que tem valor semiótico, não se restringindo apenas a uma forma de comunicação, e é nela que o pensamento do indivíduo é constituído (GOLDFELD, 1997, p.30).

A autora pontua que a linguagem está sempre presente no sujeito, até quando este não está se comunicando com seus pares, ela constitui o sujeito e a forma que percebe o mundo e a si próprio dentro dele.

Para Vygotsky (1997) a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é uma trajetória de progressiva individualização, portanto, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual, intrapessoal. Dessa forma, a linguagem da criança, inicialmente é social, pois, ela se desenvolve no plano das interações sociais e nas relações interpessoais. No decorrer do seu desenvolvimento, seu discurso social subdivide-se em discurso comunicativo e discurso egocêntrico. Segundo Vygotsky (1997), o discurso egocêntrico surge quando a criança transfere as formas sociais cooperativas de comportamento para as funções psíquicas pessoais internas. Com o passar do



tempo, com a sua maturação, esse discurso se transforma em discurso interior, distinguindo-se da fala social. Sendo assim, as estruturas do discurso, quando dominadas pela criança, transformam-se nas estruturas básicas do pensamento.

Compreendendo a distinção entre língua e linguagem, em relação a aquisição da língua pela criança ouvinte e pela criança surda, podemos considerar que desde seu nascimento a criança ouvinte é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações do seu meio. Portanto, ela poderá possuir uma língua efetiva que contribuirá na constituição de sua linguagem. No caso da criança surda, ela deveria ter a mesma oportunidade, através da Língua de Sinais, de adquirir uma língua própria para compor a constituição da sua linguagem. Por não terem o acesso à Língua de Sinais, na maioria das vezes, as crianças surdas são associadas a estereótipos, como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional, isolamento, dentre outros (GÓES, 1999).

A solução seria possibilitar ao surdo o aprendizado na Língua de Sinais, assim, os mesmos conceitos que o ouvinte tem acesso na língua oral, seriam acessíveis para o surdo em sua língua materna, ou seja, a Língua de Sinais.

De forma geral, às Línguas de Sinais são as Línguas Naturais das Comunidades Surdas e não são universais, assim como as Línguas Orais.

De acordo com Honora et al. (2009), as línguas de sinais são:

Naturais, pois surgiram do convívio entre as pessoas surdas. Elas podem ser comparadas à complexidade e à expressividade das línguas orais, pois pode ser passado qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou irracional [...]. Trata-se de línguas organizadas e não de simples junção de gestões. Por este motivo, por terem regras e serem totalmente estruturadas, são chamadas de LÍNGUAS. [...]. As línguas não são universais. Cada uma tem sua própria estrutura gramatical, sendo assim, como não temos uma única língua oral, também não temos apenas uma língua de sinais. (HONORA, et al., 2009, p. 41)

Portanto, as Línguas de Sinais não são apenas gestos e mímicas utilizados para facilitar a comunicação entre os surdos, elas constituem um sistema linguístico complexo e muito bem estruturado como as línguas faladas.

As Línguas de Sinais são reconhecidas pela Linguística como uma língua viva e autônoma. Por meio dessa língua, seus usuários podem expressar pensamentos simples e também complexos. Nesse processo, eles utilizam a expressão facial e corporal para fazer afirmações, negações, questionamentos, enfatizar, omitir, salientar, demonstrar desconfiança,

entre outros aspectos semelhantes à língua oral.

De acordo com Salles:

[...] em Línguas de Sinais, são utilizadas marcas não-manuais, como expressões fisionômicas e movimentos do pescoço, em sincronia com o movimento manual, enquanto em línguas orais, é utilizada a modulação do contorno melódico (entoação e intensidade) da cadeia linguística, em sincronia com os segmentos fônicos (SALLES et al., 2002).

Enquanto nas Línguas Orais a modalidade é oral-auditiva, nas Línguas de Sinais, a modalidade é espaço-visual.

Somente a partir da década de 1960, as Línguas de Sinais foram estudadas, e reconhecidas pela Linguística, com status de língua. Stokoe foi um linguista, estudioso e responsável pela pesquisa extensiva com a American Sign Language ou ASL (Língua de Sinais Americana). A partir de suas pesquisas ficou comprovado que as Línguas de Sinais atendiam a todos os critérios linguísticos semelhantes à de uma língua natural quanto ao léxico, à sintaxe e à capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (WILCOX, S; WILCOX, P, 2005).

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais é a língua dos surdos brasileiros, ela possui uma gramática própria e ~~que~~ teve seu o reconhecimento tardio, decorrente de lutas travadas pela Comunidade Surda, familiares e profissionais ligados às causas dos surdos.

A Língua Brasileira de Sinais foi estabelecida, na Lei nº 10.436/2002, como língua oficial das pessoas surdas. Conforme a própria palavra, Libras é uma língua utilizada somente no Brasil:

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 (BRASIL, 2002).

A lei expõe que deve-se pensar na Libras como um idioma, assim como, a língua espanhola, alemã ou qualquer outra língua, dessa maneira, utilizada e reconhecida em seu país de origem. Dentre as Línguas de Sinais há como exemplos: a “American Sign Language” (ASL); a “British Sign Language” (BSL); a “Lengua Española de Signos” (LES); a “Langue des Signes Française” (LSF); e “Língua Gestual Portuguesa” (LGP); entre outras Línguas de Sinais no mundo. Além disso, a Libras é a segunda língua oficial do Brasil.

Em relação a Libras, Strobel e Fernandes (1998), afirmam que:

A modalidade gestual-visual espacial pela qual a LIBRAS é produzida e percebida pelos surdos leva, muitas vezes, as pessoas a pensarem que todos os

sinais são o desenho no ar referente ao que representam. É claro que, por decorrência de sua natureza linguística, a realização de um sinal pode ser motivada pelas características do dado da realidade a que se refere, mas isso não é uma regra. Portanto, necessita de um aprendizado sistemático, preferencialmente ensinado por surdos. (STROBEL, FERNANDES, 1998, p. 25)

Portanto, a Libras é uma língua espaço-visual e não oral-auditiva. A organização espacial da Libras apresenta possibilidades de estabelecer relações gramaticais no espaço, por meio de diferentes formas.

Segundo Brito (1995), a Libras têm sua estrutura gramatical organizada a partir de alguns parâmetros que estruturam sua formação nos diferentes níveis linguísticos. Três são seus parâmetros principais ou maiores: a Configuração das mãos (CM), o Movimento (M) e o Ponto de Articulação (PA); e outros três constituem seus parâmetros menores: Região de Contato, Orientação das mãos e Disposição das mãos.

Para Quadros e Karnopp (2004), no espaço em que são executados os sinais, o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para as relações sintáticas. Em qualquer discurso em Língua de Sinais, é necessário haver a definição de um local no espaço de sinalização (espaço definido na frente do sinalizador). A base para a sinalização no espaço irá depender da presença ou não do referente: caso esteja presente, os pontos no espaço serão delineados a partir da posição real ocupada pelo referente; caso contrário, serão escolhidos pontos abstratos no espaço. Segundo os mesmos autores, outro fator importante, assim como na língua oral, a Língua de Sinais possui uma infinidade de variações de um mesmo sinal, se tratando de Brasil, um país com imensa extensão territorial, é natural que haja diferenças regionais em relação a hábitos alimentares, vestuários e situação socioeconômica, entre outras características. Fatores estes que geraram também algumas variações linguísticas regionais, conhecido como regionalismo. Pensando na Libras, há regionalismo assim como o Português, alguns sinais apresentam significado iguais, porém se configuram de forma diferente de um estado para outro.

Assim como os ouvintes que possuem sua cultura, a Cultura Ouvinte, os surdos tem sua própria cultura, a Cultura Surda.

Em relação à Cultura Surda, para a pesquisadora surda Gladis Perlin (2006):

[...] são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social. (PERLIN, 2006, p. 77-78).

Por meio da Cultura Surda o sujeito surdo entende o mundo e pode modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, porque se ajustam as suas percepções visuais, ou seja, abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo, moldada mediante as suas interações dentro da comunidade surda e construindo sua identidade. Logo é de suma importância a língua materna, pois é pela língua que qualquer ser humano se apropria dos conceitos formulados através de signos; sem uma língua, o sujeito não pode tecer uma construção conceitual. Os surdos podem ter um bom funcionamento linguístico se a língua for acessível a eles nos canais que têm disponíveis, como o canal visual.

Atualmente, estudos na área abordam a importância da Libras como identidade da Comunidade Surda, fruto de lutas, que é de suma importância para a educação do surdo, assim, buscamos compreender a história da educação do surdo no mundo.

## **2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO**

Com base na filosofia educacional inclusiva, nos acostumamos a ouvir termos como surdo, surdez, Língua de Sinais, Libras entre outras, cabendo aqui esclarecer esses conceitos, mas primeiramente, torna-se necessário conceituar o que é “Inclusão”. Segundo a definição dada por Ferreira (2010), incluir é abranger, compreende: conter, envolver, implicar; pôr ou estar dentro; inserir num ou fazer parte de um grupo.

Para Fávero (2004):

A inclusão significa, antes de tudo, ‘deixar de excluir’. Pressupõe que todos façam parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos. Assim, para ‘deixar de excluir’ a inclusão exige que o Poder Público e a sociedade em geral ofereçam as condições necessárias para todos. (FÁVERO, 2004, p. 38)

O ato de incluir em uma visão mais ampla significa acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino e na sociedade, independentemente de cor, gênero, classe social e condições físicas e psicológicas. No contexto escolar, cabe a escola o dever de incluir e proporcionar a educação para todos dentro de uma sociedade globalizada. Com o tempo, a inclusão possibilitou a convivência com mais naturalidade, porém nem sempre foi assim, Garbe (2012) fala sobre o tema usando a deficiência física como exemplo, a ideia se estende às demais deficiências, incluindo a surdez, relacionando as barreiras físicas para pessoas com deficiência física, assim como, as barreiras sensoriais para surdos e cegos. Nos primeiros séculos da Era Cristã, a pessoa com deficiência era definida como alguém demonizado,

classificada como “castigo de Deus” e julgada como uma punição, uma consequência de culpa. A deformação ou ausência colocava-os na condição de segregados, marginalizados e discriminados. A sociedade romana da época (século III), despreocupada com a proliferação de doenças e o crescimento da pobreza e da miserabilidade dentre boa parte da população, fez com que a doutrina cristã a partir do século IV, voltasse-se para a caridade, humildade, amor ao próximo, para o perdão das ofensas, para a valorização, compreensão da pobreza e da simplicidade da vida de uma população marginalizada e desfavorecida, dentro da qual estavam aqueles que eram vítimas de doenças crônicas, de deficiência física e sensorial ou de problemas mentais.

Torna-se necessário retomar a história de exclusão vivida pelas pessoas com deficiência no passado, pois é por meio dela que se compreende os períodos de exclusão vividos por essas minorias, a exemplo dos surdos, cujo histórico contribuiu para que houvesse uma mobilização em prol das conquistas de seus direitos dentro de uma sociedade excludente, seja ele por meio das lutas ou pela divulgação da Cultura Surda desconstruindo assim, os estereótipos.

De acordo com Bianchetti e Freire (2002), na Antiguidade, na Roma e Grécia, essencialmente em Esparta e Atenas, cidades de grande respeito quando se tratava de guerras, não poderiam admitir pessoas com imperfeições. Os autores declaram que caso a criança nascesse e apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra o ideal prevalecente, era eliminada.

Para época, alguém que não se enquadrava no padrão social considerado normal, se tornava um empecilho, um “peso morto”, o que o levava a ser relegado, abandonado, sem que isso causasse nas pessoas sem deficiência os chamados sentimentos de culpa, característicos de uma normalidade para a época, [...] quem não tem competência não se estabelece’. Isto é, não há uma teorização, uma busca por causas, havia simplesmente uma espécie de seleção natural: os mais fortes sobrevivem (BIANCHETTI e FREIRE, 2002, p.28).

Na Era Cristã, muitos extermínios eram concedidos, logo assumir um filho deficiente era o mesmo que assumir ser pecador, pois ao invés de filho, têm-se um “fruto do pecado” (BIANCHETTI e FREIRE, 2002).

Para os surdos, a mudança começou a partir da ação de Pedro Ponce de León (1510 – 1584). Segundo Goldfeld (1997, p.25), “[...] o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia”. Leon viveu em um monastério na Espanha, em 1570, e usava sinais rudimentares para se comunicar, pois lá havia o Voto do

Silêncio imposto pela igreja. Seus alunos eram surdos, filhos de nobres que, preocupados com a exclusão de seus filhos diante da sociedade e da lei, procuravam León para auxiliá-los. O monge dedicou-se a ensinar os surdos a ler, escrever, falar e aprender as doutrinas da fé católica. “A possibilidade do surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e, conseqüentemente, no seu direito de receber a fortuna e o título da família.” (MOURA, 2000, p.18). Partindo desse pressuposto de que o surdo teria que falar para ser “humanizado” e aceito como “normal”, outros defensores do mesmo pensamento foram surgindo.

Até o século XV, os surdos, bem como todos os outros deficientes, eram alvo da medicina e da religião católica. A primeira estava mais interessada em suas pesquisas e a segunda, em promover a caridade com pessoas muito desafortunadas, pois, para ela a doença representava punição.

Segundo o pensamento da época, os surdos não tinham possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais e, por isso eram impedidos de frequentar a escola e proibidos de conviver com outras pessoas. Eles não tinham vida social e com o predomínio do poder da Igreja, a visão sobre os surdos estabelecia que eles não poderiam se salvar, pois não podiam confessar os seus pecados. Eram proibidos de tomar comunhão e não podiam casar, nem receber herança “[...] as pessoas surdas, ao longo do caminho, enfrentam descrédito, preconceito, piedade e loucura” (SALLES et al., 2002).

Em 1620, o padre espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633), criou o primeiro tratado de ensino de surdos-mudos (esta expressão refere-se ao termo usado na época, mas que, atualmente caiu em desuso), o qual foi editado na França, que iniciava a escrita pelo alfabeto manual. Bonet foi quem primeiro idealizou e desenhou o alfabeto manual, no mesmo ano surge o livro *Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos* (GOLDFELD, 1997).

Alguns estudiosos da língua também se destacaram no ensino dos surdos e um exemplo é o holandês Van Helmont (1614-1699) que propunha a oralização do surdo por meio do alfabeto da língua hebraica, pois, segundo ele, as letras hebraicas indicavam a posição da laringe e da língua ao reproduzir cada som. Helmont foi quem primeiro descreveu a leitura labial e o uso do espelho que, posteriormente, foi aperfeiçoado por Johann Conrad Amman (1669-1724). O Oralismo ou a filosofia oralista pretendia integrar o surdo na comunidade de ouvintes, trabalhando para desenvolver a língua oral. Segundo Goldfeld (1997), a filosofia oralista tinha como objetivo a reabilitação da fala, pois o entendimento da época era a visão de que a surdez não fazia parte da normalidade.

Conforme explica Nogueira (2010), fazer com que os surdos se tornassem ouvintes e

interagissem com o mundo usando o recurso da leitura labial, era o objetivo da época. Um dos estudiosos da época foi Johann Konrad Amman (1669 – 1724), médico educador de surdos suíço, que aperfeiçoou os procedimentos de leitura labial por meio de espelhos e tato, percebendo as vibrações da laringe, cujo método é usado até hoje em terapias fonoaudiológicas. Para Amman, o foco do seu trabalho era o Oralismo, pois acreditava que os surdos eram diferentes dos animais, devido à incapacidade de falar. Era contra o uso da Língua de Sinais, acreditando que seu uso atrofiaria a mente, impossibilitando o surdo de, no futuro, desenvolver a fala por meio do pensamento. O segredo de seu método só foi descoberto após sua morte. Relatos demonstram que usava o paladar para a aquisição da fala. No século XVII, era percebido o grande interesse que os estudiosos tinham pela educação dos surdos, principalmente porque tinham descoberto que esse tipo de educação possibilitava ganhos financeiros, visto que as famílias abastadas que tinham descendentes surdos pagavam grandes fortunas para que seus filhos aprendessem a falar e a escrever.

Charles-Michel de L'Épée (1712-1789)-foi um dos mais importantes colaboradores na educação de surdo no mundo, era um educador filantrópico francês que ficou conhecido como “Pai dos Surdos” e também um dos primeiros que defendeu o uso da Língua de Sinais. Ele “reconheceu que a língua existia, desenvolvia-se e servia de base comunicativa essencial entre os surdos.” L'Épée teve a disponibilidade de aprender a Língua de Sinais para poder se comunicar com os surdos. Criou a primeira escola pública para Surdos em Paris, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em 1760. L'Épée fazia demonstrações de seus alunos em praça pública, e assim arrecadava dinheiro para continuar seu trabalho. Essas apresentações consistiam em perguntas feitas por escrito aos Surdos, confirmando que seu método era eficaz. A partir deste convívio procurou aprender seus meios de comunicação. Transformou sua própria casa em uma escola para Surdos carentes ensinando-os através da combinação da Língua de Sinais e da Gramática Francesa Sinalizada, denominada de “Sinais Metódicos”. L'Épée referia-se a Língua de Sinais com respeito e a obra mais importante dele foi publicada em 1776 com o título *A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos* (VELOSO e MAIA FILHO, 2009).

De acordo com Nogueira (1997) em 1778, na Alemanha, cria-se uma escola em Leipzig, tendo como representante na área da educação de surdos, Samuel Heinick, neste momento histórico surge ideias sobre a educação oralista, rejeitando a Língua de Sinais.

A metodologia Oralista consistia em desenvolver a fala do surdo a qual será abordada mais a diante.

De acordo com Goldfeld (1997):

As metodologias do francês L'Épée e do alemão Heinick se confrontaram e ambas foram submetidas à análise da comunidade científica europeia da época. Os argumentos de L'Épée foram mais convincentes e, por isso, tiveram larga aceitação pelas demais escolas de surdos pela Europa, enquanto que para Heinick os recursos para a ampliação de seu instituto foram negados. (GOLDFELD, 1997, p.26)

O século XVIII é considerado por muitos o período mais próspero da educação dos surdos. Neste século, houve a fundação de várias escolas para surdos. Além disso, qualitativamente, a educação do surdo também evoluiu, já que por meio da Língua de Sinais, eles podiam aprender e dominar assuntos e exercer diversas profissões (VELOSO e MAIA FILHO, 2009).

Relata Sacks (1998):

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral, dirigidos por professores surdos, em todo mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis. (SACKS, 1998, p. 37)

Os trabalhos em prol da educação dos surdos realizados em instituições somente aparecem no final do século XVIII. Até esta época eram os preceptores (médicos, religiosos ou gramáticos) quem realizavam essa tarefa.

O falecimento em 1789 de L'Épée, já na Idade Contemporânea, trás grandes disputas de poderes pela cadeira de diretor de sua escola e as experiências e maiores interesses em descobertas científicas (VELOSO e MAIA FILHO, 2009).

Honora, Frizanco e Lopes (2009) afirmam que o médico-cirurgião e psiquiatra Jean Marc Gaspard Itard (1774 – 1838) assumiu o posto de médico residente no Instituto Nacional de Surdos em Paris (Escola de L'Épée). Ele estudou com Philippe Pinel, pai da Psiquiatria, para quem as sensações eram base para o conhecimento humano e que reconhecia somente a experiência externa como fonte do conhecimento. Itard dedicou grande parte de seu tempo tentando entender quais as causas da surdez. Sua primeira constatação foi a de que a causa dela não era visível. Foi o pioneiro no conceito de que a surdez era uma doença e que os sujeitos que dela sofressem eram doentes e deviam ser curados, ainda que para isso custasse o sofrimento e até a morte deles. A noção da “medicalização da surdez” surgiu com esse conceito, da qual que ele atribuiu à cura e que ainda está presente nos dias atuais.

Conforme Skliar (2004):

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção do defeito da fala, ao treinamento de certas habilidades



menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. E significa também se por e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina na frente da débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal- encarnada atualmente nos implantes cocleares- que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes. (SKLIAR, 2004, p.111).

Os métodos de Itard para descobrir uma suposta causa da surdez se davam por meio da dissecação de cadáveres de surdos, em dar descargas elétricas em seus ouvidos, usar sanguessugas para provocar sangramentos e furar as membranas timpânicas de alunos, fazendo com que um deles fosse levado a morte e outros tivessem fraturas cranianas e infecções devido às suas intervenções. Itard nunca aprendeu a Língua de Sinais, após 16 anos de trabalho incessante para chegar à oralização.

Segundo Moura (2000):

Se esta história não se passasse no século XIX, poderíamos pensar estar ouvindo o discurso de muitos educadores oralistas que se baseiam até hoje, nestes mesmos argumentos para combater o uso dos Sinais na educação do Surdo. O que chama a atenção com relação a esta postura nos educadores é o fato de não compreender o que observam no seu próprio trabalho, isto é, o fracasso para cumprir o desenvolvimento acadêmico. O próprio Itard, após dezesseis anos de tentativas e experiências frustradas de oralização e remediação da surdez, sem conseguir atingir os objetivos desejados, rendeu-se ao fato de que o Surdo só pode ser educado através da Língua de Sinais [...] (MOURA, 2000, p.27).

Outro estudioso que compartilhava das mesmas ideias de Itard foi o barão de Gérando, que era filósofo, administrador, historiador e filantropo. Ganhou a disputa pelo cargo de diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Gérando acreditava na superioridade do povo europeu e sua intenção era equiparar os surdos aos selvagens europeus. Para ele, os surdos entravam na categoria de selvagens e sua língua era vista como pobre quando comparada à língua oral e não deveria ser usada na educação. Com esta concepção, os professores surdos da escola foram substituídos pelos professores ouvintes e a oralização era seu principal objetivo. Segundo ele, os sinais deveriam ser banidos da educação e após anos de trabalho, reconheceu, antes de morrer, a importância do uso dos sinais (MOURA, 2010).

Na América a educação dos surdos aconteceu com mais dificuldade do que na Europa, visto que o acesso à metodologia inglesa sempre era negado. Assim aconteceu com Thomas Gallaudet (nos Estados Unidos), que segundo Strobel (2008), a missão de Gallaudet foi frustrada diante da recusa do educador Braidwood de compartilhar suas informações pedagógicas ao estrangeiro americano. Diante disso, Gallaudet inicia seu caminho pra casa, antes, porém, passa pela França, onde conhece o método de L'Épée, isto incluía o alfabeto

manual francês e os sinais franceses. Em 1817, dois anos após ter saído dos Estados Unidos, Gallaudet volta ao seu país, acompanhado por um dos melhores alunos de L'Épée, ou seja, Laurent Clerc, segundo Sacks (1998). Em solo americano eles fundam a primeira escola permanente para surdos. A Língua de Sinais usada na escola era inicialmente francesa e de fala inglesa, em uma espécie de método misto que gradualmente foi sendo modificada para se transformar na Língua Americana de Sinais.

Conforme Goldfeld (1997) afirma, nos Estados Unidos, a educação segue seu rumo em pleno desenvolvimento e descobertas. A partir de 1821 todas as escolas de surdos seguem o mesmo padrão, ou seja, o uso de sinais para a comunicação entre professores e alunos. Esses sinais seriam o futuro do que hoje chamamos de Língua de Sinais Americana – ASL. Ela sofreu muita influência dos sinais franceses, devido à “importação” da metodologia e sinais franceses trazidos por Gallaudet e Clerc da França. Neste período houve uma elevação no grau de escolarização dos surdos, que podiam aprender com facilidade as disciplinas ministradas em Língua de Sinais. Neste mesmo período na Europa, as escolas de surdos funcionavam em seu apogeu no uso dos métodos francês e alemão, ou seja, o uso de sinais e da oralização, respectivamente. Havia dois grupos distintos que argumentavam um a favor de seu método e outro contrário, em meio a essas discussões, em 1880, ocorreu o Congresso de Milão, realizado em Milão.

Segundo Moura (2000), a França e a Itália tiveram um papel relevante nas decisões sobre a educação do surdo, tanto antes como depois do Congresso de Milão, com o intuito de afirmar que aprendizagem da Língua Oral trazia mais benefícios que a Língua de Sinais, além do que, a primeira afirmava que havia maior possibilidade de integrar o surdo na comunidade ouvinte, contrariando assim a identidade surda, defendida pela Língua de Sinais.

Na França, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, após o mandato de L'Épée (que defendia a Língua de Sinais) e Itard (que defendia o Oralismo), iniciaram uma série de conflitos internos a respeito de qual metodologia seria seguida, se a gestual ou a oral. No entanto, o Oralismo com maior força política passou a ser o único método de ensino, mas havia dúvidas quanto a sua eficácia, o que levou o Instituto a sua falência. Um dos motivos que levaram à decadência do Instituto Nacional de Surdos-Mudos foi a intervenção do Estado nos métodos educativos para os alunos surdos. Havia o argumento de que a educação dos surdos deveria ser oralista, a fim de desenvolver a fala, isto é, os surdos deveriam aprender a Língua Francesa, independentemente, de qual identidade o surdo se assemelhava.

Segundo Moura (2000):

A possibilidade de existir um grupo com uma identidade linguística

diferenciada a uma cultura própria punha em risco a própria questão da centralização e da identidade da França enquanto nação. (MOURA, 2000, p. 44)

No século XIX, a França ordenou que todas as crianças surdas que estavam fora da escola, frequentassem as escolas regulares próximas de seus lares, sendo que daria maior ênfase na oralidade e na escrita, mas com o apoio do alfabeto datilológico. Na realidade, esse foi um meio escolhido pelo governo para “rastrear” todas as crianças surdas francesas e impor o a elas o método Oral, sem intermédio da Língua de Sinais e dos sinais caseiros criados para a comunicação entre os familiares dessas crianças. Somente o alfabeto datilológico era usado para mascarar o real objetivo proposto pelo governo francês.

Enquanto isso, nos Estados Unidos, a campanha a favor do Oralismo continuava sendo liderada por Grann Bell, que mais tarde, e sem desistir de seu sonho de oralizar os surdos, criou uma Associação para Promover o Ensino da Fala para o Surdo.

Na Inglaterra, John Ackers criou a Sociedade para o Treinamento de Professores do Surdo e Difusão do Método Alemão Oralista, que pressupunha desenvolver nos professores uma didática apropriada para ensinar aos surdos a Língua Francesa.

Moura (2010) explica que foi por esse e outros motivos de ordem política e ideológica das duas nações (França e Itália) que veio culminar no Congresso de Milão em 1880. Esse Congresso buscou e confirmou que o Oralismo era realmente o melhor método de ensino para educar as crianças surdas. Participaram desse Congresso representantes da Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia. Esse Congresso tinha como propósito evidenciar as desvantagens da Língua de Sinais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do Surdo e a abolir definitivamente como proposta educacional, sendo que a Língua Oral (Língua Italiana) tomaria seu lugar como a única língua acessível aos surdos. Houve a votação e Edward Gallaudet, que estava presente representando os Estados Unidos, foi contra a proposta e sugeriu o método combinado de ensinar a Língua de Sinais com a Língua Oral, mas não foi ouvido.

Segundo Moura (2000), a razão principal desse Congresso era a defesa da proposta Oralista, subjugando à Língua de Sinais como imprópria e inferior, destinada àqueles que eram considerados para a sociedade francesa como “anormais”. Como resultado das discussões desse Congresso, chegou-se a conclusão que seria usado o método combinado, ou seja, a língua oral Francesa com a Língua de Sinais. Contudo, os sinais serviriam apenas como apoio para a primeira. Os sinais puros consistiam na Língua de Sinais Francesa propriamente dita, sem outros recursos que pudesse ser associado à Língua de Sinais, como a

língua oral Francesa. No entanto, somente os sujeitos classificados como intelectualmente inferiores para desenvolver a língua oral é que poderiam utilizá-la como recurso linguístico, sem que houvesse à a sua proibição. Sendo assim, ela seria destinada a instrução na língua de sinais para os sujeitos classificados como incapacitados para desenvolver a língua oral, isto é, por uma incapacidade intelectual.

Conforme Skliar (1998):

[...] a partir desta visão a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre linguagem e língua oral. Desta ideia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral. (SKLIAR, 1998, p.11).

Foi decidido então, por unanimidade e promulgada a seguinte resolução do Congresso de Milão, 1880 Moura (2000):

Dada à superioridade incontestável da fala sobre os sinais pra reintegrar os Surdos-Mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem... (Este congresso) declara que o método deve ter preferência sobre os Sinais na instrução e educação dos surdos e mudos. (MOURA, 2000, p.48).

Diante desses resultados, o Oralismo passou a reinar pelo resto do século XIX e começo do século XX, quando foi constatada, depois de sua implementação, a sua ineficácia, por meio dos resultados obtidos dos Institutos para surdos, que aplicaram essa metodologia e perceberam que ela não supria adequadamente o ensino para crianças surdas.

Os surdos que não se adaptavam ao Oralismo eram considerados retardados. Não era respeitada a dificuldade de alguns surdos por causa de sua perda de audição severa ou profunda. As pessoas somente estavam interessadas em fazer com que o surdo fosse “normalizado” e que desenvolvesse a fala. Naquela época, quem deveria mudar era o surdo, porém, para grande maioria deles, não era organicamente possível.

Na primeira avaliação sistemática do método oral, Binet e Simon concluíram que os surdos não conseguiam realizar uma conversação, eles só podiam ser entendidos e entender aqueles a quem estavam acostumados. O uso dos Sinais só voltou a ser aceito como manifestação linguística a partir de 1970, com a nova metodologia criada, a “Comunicação Total”, que preconizava o uso de língua oral e sinalizada ao mesmo tempo.

No Brasil, a educação do surdo teve início no século XIX, no período Imperial na regência do então Dom Pedro II.

## 2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL

O início da educação de surdos no Brasil é datado de 1857 na época de Dom Pedro II e se destaca na história da educação de surdos.

De acordo Strobel (2008):

Deduz-se que o imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d'Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo. (STROBEL, 2008, p.89)

Contudo, não se tem confirmação desse fato. A convite de Dom Pedro II, Ernest Huet, um professor surdo francês e sua esposa chegaram ao Brasil em 1855, com o objetivo de fundar uma escola para surdos. Em 26 de setembro de 1857 foi fundada no Rio de Janeiro a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ele servia também como um asilo somente para meninos surdos de todo o Brasil (STROBEL, 2008).

Quanto à legislação de fundação do INES, Doria (1958) detalha:

[...] quando a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, denominou-o 'Imperial Instituto de Surdos-Mudos' (...), o artigo 19 do Decreto nº 6.892 de 19-03-1908, mandava considerar-se o dia 26 de setembro como a data de fundação do Instituto, o que foi ratificado pelos posteriores regulamentos, todos eles aprovados por decretos. Inclusive o Regimento de 1949, baixado pelo Decreto nº 26.974, de 28-7-49 e o atual, aprovado pelo Decreto nº 38.738, de 30-1-56, (publ. No D.º de 31-1-56), referindo à denominação de 'Instituto Nacional de Surdos-Mudos' (...) Tal instituição viu seu nome modificado recentemente pela Lei nº 3.198, de 6-7-57 (publ. No D.º de 8-7- 57), para "Instituto Nacional de Educação de Surdos" [...]. (DORIA, 1958, p.171)

Strobel (2008) relata que o professor surdo Ernest Huet, teve enormes dificuldades para lecionar, visto que as famílias brasileiras não reconheciam Huet como cidadão e não confiavam no seu trabalho pedagógico. Por isso, ele tinha poucos alunos. Muito diferente do professor surdo Laurent Clerc que foi aos Estados Unidos, que também era surdo e que fazia o mesmo trabalho em uma escola para surdos, como Huet, ambos eram franceses. Em relação ao professor Ernest Huet, Mazzota (1998) menciona que "começando a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassimon, Huet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos" (MAZZOTA, 1998, p.29).

De acordo com Strobel (2008), por motivos pessoais, o pedagogo pioneiro da educação de surdos no Brasil, Ernest Huet, após cinco anos na direção do Instituto, afastou-se dos seus trabalhos e viajou para o México em 1861, deixando que diretores ouvintes

assumissem a direção do Instituto. A escola do INES era o ponto de convergência e referência dos professores de surdos e deles próprios na época. Eles usavam a Língua de Sinais Francesa, trazida por Huet, e misturavam com a existente no país. Esta mistura originou mais tarde a Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizada atualmente. Porém, bem antes, após o Congresso de Milão, o mundo foi influenciado pelo método Oralista durando quase um século, com poucos opositores a esse método e sendo utilizado como metodologia de trabalho por muitas escolas, inclusive no Brasil.

A partir da década de 1980 até 1990, renasce no Brasil o uso dos sinais, mais precisamente a filosofia educacional de “Comunicação Total”, que consistia no uso de qualquer estratégia que pudesse permitir o resgate na comunicação das pessoas surdas. Este modelo combinava a Língua de Sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros recursos que colaborassem com o desenvolvimento da língua oral (SCHELP, 2008).

Segundo Ciccone (1996):

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito. (CICCONE, 1996, p.06-08)

Segundo a mesma autora, a “Comunicação Total” era a fusão da língua falada e sinalizada, permitindo uso de outras formas de comunicação (mímica, pantomima, leitura labial e sinais)-que, por sua vez, não atendia a necessidade dos surdos, que clamavam por uma educação que os respeitasse enquanto indivíduos aos poucos foi sendo substituída. A partir do século XX, houve uma compreensão e percepção da complexidade linguística em relação a Língua de Sinais, de forma que, o Bilinguismo se transformou no principal instrumento da filosofia que propõe a convivência, porém a não simultaneidade das duas línguas, oportunizando ao surdo seu desenvolvimento de habilidades em sua língua materna e na língua oral, com a escrita, dessa forma, excluindo o objetivo do desenvolvimento da fala.

A metodologia Bilíngue é utilizada atualmente com surdos em algumas instituições educacionais brasileiras.

Na concepção de Guarinello (2007):

A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. (...) Na adoção do bilinguismo deve-se optar pela apresentação simultaneamente das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária). (GUARINELLO, 2007, p. 45-46)

O Bilinguismo foi uma metodologia adotada a partir das reivindicações dos próprios surdos, pois este método tem possibilitado o acesso a duas línguas dentro de um contexto: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

De acordo com Santana (2007):

O bilinguismo inaugura um novo debate na área da surdez, ele defende a primazia da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente na comunicação total, ou isoladamente no oralismo. Essa primazia, defendida por muitos autores tem por base dois argumentos. Primeiro, a presença de um período crucial para a aquisição da linguagem. Segundo, a existência de uma competência inata, na qual para aprender uma língua, bastaria estar imerso em comunidade linguística e receber dela inputs linguísticos cruciais. (SANTANA, 2007, p.166)

O Bilinguismo possibilita à pessoa surda o acesso aos conteúdos escolares, assim como os demais conhecimentos por meio da Língua Portuguesa (escrita) e da Língua de Sinais.

De acordo com Bernardino (2000):

[...] a língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. O Bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral. (BERNARDINO, 2000, p. 29)

Envoltos por suas lutas, a Comunidade Surda e os ouvintes militantes em prol das causas da Cultura Surda conquistaram apenas em 2002 o reconhecimento da Língua de Sinais e, a partir do reconhecimento legal, surgiram outras conquistas no campo social e educacional.

### 2.3 LEIS FEDERAIS QUE REGEM A LIBRAS

A legislação em vigor em nosso país que busca fortalecer e garantir os direitos dos cidadãos surdos envolve a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002; o Decreto 5.626, de 26 de dezembro de 2005; a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010; Resolução se - 38, de 19 junho de 2009 e o Código de Ética do Intérprete (FENEIS).

No ano de 2002, foi decretada e sancionada a Lei Federal nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências: Reconhece a Libras como uma forma de comunicação e expressão em todo o País, não podendo a mesma substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa; Garante a sua inclusão nos cursos de Magistério e Fonoaudiologia, seja nos níveis médio e superior, em instituições públicas ou privadas (BRASIL, 2002, p. 1).

No Brasil, a Lei Federal nº 10.436 reconhece a Libras como segunda língua oficial do Brasil, língua essa que é a representação de lutas e conquista da Comunidade Surda. A Língua de Sinais exprime um papel expressivo na vida do sujeito surdo, pois por intermédio de uma língua estruturada, faz com o sujeito surdo tenha um desenvolvimento pleno. Harrison (2000) afirma que a língua fornece à criança surda a oportunidade de ter acesso à aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo e de si mesma.

É importante ressaltar que essa lei reconhece a Libras e faz uma observação em relação à língua majoritária, não podendo a mesma substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, que será disseminada em todo território brasileiro, porém cabe aos surdos aprenderem a Língua Portuguesa na modalidade escrita (BRASIL, 2002).

Em 2005, em complemento a Lei nº 10.436 foi promulgado o Decreto de nº 5.626, de 26 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei Federal de 2002. O Decreto possui nove capítulos, destinados às disposições gerais; Libras como disciplina curricular; formação do Professor de Libras e Instrutor; difusão da Libras e Língua Portuguesa; formação do Intérprete de Libras; garantias das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; garantias à saúde; o papel do Poder Público e empresas na difusão da língua e as disposições finais. Com relação a este documento, vamos nos ater exclusivamente aos primeiros capítulos que são pertinentes a pesquisa.

O Decreto menciona:

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



dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

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

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005)

A inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições públicas e privadas e como disciplina opcional nos demais cursos de educação superior e na educação profissional é muito importante, pois os alunos das diversas licenciaturas irão desenvolver um trabalho frente ao aluno surdo, mas as demais graduações em Bacharelado irão atuar na prestação de serviços a clientela surda, necessitam ter conhecimento dessa língua para se comunicarem com os surdos.

Com isso, observa-se a dimensão linguística que o Decreto proporcionou em relação a valorização da comunicação, referentes à Comunidade Surda, fazendo com que a língua seja usada pelos ouvintes/e ou não-ouvintes, pois não basta apenas a implementação de leis ou decretos, precisa haver a ação do *fazer*, *fazer* esse que se refere a disseminação da Língua de Sinais na prática. Há uma diferença entre o *querer* e o *fazer*, *querer* é a vontade, pode constar no papel, em um documento, podendo ou não haver a sua efetividade, o *fazer* se materializa com a prática, neste caso, veiculada pelo papel da educação na sua disseminação, bem como afirma Quadros (2007):

O espaço de negociação começa a ser deflagrado. A política linguística aditiva vai se tornando uma realidade ao longo do processo resultando dessas ações. A partir desta experiência, somando-se ao que vem sendo feito no plano federal e em outros Estados brasileiros, pode ser processada uma aproximação entre o “querer” e o “fazer” na educação. (QUADROS, 2007, p.40)

Faz-se necessário o cumprimento da Legislação, pois sem o reconhecimento da língua e suas especificidades, não a outorga o direito de que saia da “marginalidade”, não lhe garantindo o status de língua, havendo o respeito por meio do reconhecimento e sua aplicação, garantindo a veiculação e divulgação pelos meios competentes, neste caso, a educação.

Para Freire (1996), a sala de aula não é um território que limita o educador, muito menos os conteúdos ensinados, pois seu trabalho vai além, contribuindo para formação do cidadão que não só usufrui de direitos civis e políticos por esses garantidos, mas porque

desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos.

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. (FREIRE, 1996, p.77)

Quando Freire menciona a expressão “forma neutra”, ele quer dizer, estar inserido em uma sociedade e não com seus dilemas, torna seres passivos dentro do sistema, não garantindo direitos e nem deveres, portanto ao tomar contato com a Cultura Surda, e não mais ingênuos e indiferentes. Por isso, a importância de legalidade do *fazer*.

O Capítulo III do Decreto Federal de nº 5.626, destina-se a Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras:

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

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

Nesse artigo, é importante destacar a diferença na formação do docente que irá atuar na educação para ensino de Libras. Nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior deve ser graduado em Licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, já para o ensino de Libras na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior (este último extinguido), sendo o processo de aquisição linguística, nos anos iniciais, atribuída ao pedagogo e ao especialista em Letras Libras nos anos seguintes.

O Capítulo V destina-se a Formação do Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa, traz dois artigos distintos relacionados à formação desse profissional:

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

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

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. (BRASIL, 2005).

A formação do intérprete deve ocorrer por meio de cursos superiores ou profissionais, extensão universitária ou continuada, aptos nas respectivas línguas, Libras – Língua Portuguesa, realidade essa que se estende bem como professores surdos, ouvinte e intérpretes de Língua de Sinais é uma realidade a ser alcançada, a legislação garante, porém só será possível a longo prazo, pois tanto a lei que reconhece a Libras como o decreto, são relativamente recentes. Portanto, por meio da formação, fluência da Libras e conscientização do papel do educador e do intérprete será possível transformar a realidade educacional e da clientela com surdez, conscientizando sobre o papel que a língua exerce sobre a Comunidade Surda e todos aqueles que estão envolvidos, pois a língua faz parte da identidade surda.

Segundo Brito (1986) a interação social do surdo se efetiva por meio da aceitação de sua língua.

As línguas de sinais são as únicas modalidades de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. É meio mais eficiente de integração social do surdo. (BRITO, 1986, p.21).

Segundo a autora, a Língua de Sinais propicia o desenvolvimento pleno do surdo e é importante e primordial que o educador pense sua prática e também sua formação buscando, dessa forma, garantir o acesso e permanência dessa clientela na educação em todos os níveis de ensino.

Pensando na permanência do aluno na escola e analisando o percurso histórico das pessoas com deficiência, essas pessoas sofreram várias formas de exclusão e segregação e travaram uma luta pela sobrevivência e para conquistar o seu lugar na sociedade, visto que muitas vezes eram marginalizadas e menosprezadas pela sociedade. Atualmente, após a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que ocorreu nos dias 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a Declaração trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. O termo *inclusão* se tornou um novo paradigma social, e é por meio dos segmentos sociais, por exemplo, a escola que uma sociedade, a inclusão na escola é assegurada por leis, já abordado anteriormente neste capítulo se tratando da Libras.

Cabe destacar que as pessoas com deficiência tiveram alguns de seus direitos reconhecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo um marco na história, é

importante ressaltar que a Declaração foi elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948. E é considerada de extrema importância porque a Declaração foi o despontar para a normatização de diversos princípios fundamentais, tais como: princípio da dignidade da pessoa humana e princípio da igualdade.

Posteriormente, com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocorrida em Nova York, em 30 de março de 2007, houve a defesa e a garantia das condições de vida com dignidade a todas as pessoas com deficiência, seja ela física, motora, intelectual ou sensorial.

A Convenção proposta pela ONU, fez com que o governo brasileiro assinasse o compromisso em adotar medidas legislativas e administrativas para assegurar os direitos reconhecidos na Convenção de Nova York. O Decreto de nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, reconhece e se compromete a assegurar direitos a essas pessoas. Conforme seu preâmbulo “Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007”. (BRASIL, 2009)

A Emenda Constitucional de nº 65, de 2010, foi outra medida do governo na época, inclusive inserida na Constituição Federal artigo 227, inciso II, dispositivo que trata da pessoa com deficiência. Cabe ressaltar que esta terminologia “pessoas portadoras de deficiência”, como mencionada no inciso da leitura abaixo, está em desuso.

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 2010)

Recentemente, em 2015, foi promulgado o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência que se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Em relação a terminologia, a Lei traz conceitos corretos a serem adotados para as pessoas com deficiência, previamente estudadas no plano internacional da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

No Capítulo II, o documento trata o princípio norteador do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a dignidade da pessoa humana. No Capítulo III aborda a Lei Brasileira de Inclusão. No Capítulo IV trata sobre o Direito à Educação. E nos demais capítulos são

abordados inovações trazidas pela nova lei nas áreas de saúde, trabalho, assistência social, esporte, previdência e transporte.

Sobre este plano, também se observa especificamente no que diz respeito ao contexto da Libras e os recursos a ela mencionado.

O Capítulo IV, por exemplo, trata exclusivamente do Direito à Educação da pessoa com deficiência, abrangendo todas as deficiências. O primeiro artigo desse capítulo diz:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

O artigo assegura a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, procurando o desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades, ou seja, em suas potencialidades.

Segundo Werneck (2003):

Uma sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar, sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum (WERNECK, 2003, p.28).

No artigo 28, trata da incumbência do poder público em assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo. Estabelece ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado e o fornecimento de profissionais de apoio.

Nos incisos IV, XI e XII mencionam direitos relacionados aos surdos e a Libras:

IV- Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; (BRASIL, 2015)

O Decreto nº 5.626/05 ressalta que a educação bilíngue se apresenta como um caminho de reflexão e análise da educação de surdos e garante uma melhor possibilidade de acesso à educação. Tal decreto propõe o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, bem como a obrigatoriedade da oferta da Libras como L1, e da Língua Portuguesa como L2 para os alunos surdos, a ser iniciado já na Educação Infantil. Argumenta também que para que a educação bilíngue seja de qualidade é necessário que o professor tenha conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos e, para tanto, deve adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua (BRASIL, 2005).

No inciso XI, pontua a formação e disponibilidade dos apoios, dizendo:

Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015);

A escola necessita de profissionais capacitados, tanto no AEE quanto na sala comum com formação inicial e continuada que contemple a docência e os conhecimentos específicos relacionados à escolarização de pessoas surdas.

Como ressalta Silva (2010):

Organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva implica disponibilizar nas escolas as funções de Instrutor surdo, Tradutor-Intérprete de LIBRAS e Guia Intérprete bem como de Monitor ou Cuidador para os alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (SILVA, 2010, p.24).

No inciso XII, ressalta a tecnologia assistiva, dizendo:

Oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2015);

A oferta de ensino da Libras e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação, é o desafio posto.

Em relação à tecnologia assistiva, a presença crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como para novas concepções e possibilidades pedagógicas.

“Tecnologia assistiva” é uma expressão nova, porém muito familiar e que vem sendo incorporada pela educação.

Manzini (2003) define:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2003, p.82).

O artigo 28, segundo o parágrafo dois, inciso I e II:

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na

Libras; (Vigência)

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015).

O parágrafo segundo destina-se aos profissionais que atuam como tradutores e intérpretes da Libras, tema que compõe o corpo do Capítulo V do Decreto Federal de nº 5626/05. O inciso I, diz respeito a atuação na Educação Básica, pois devem ter no mínimo Ensino Médio completo e certificado de proficiência na Libras; o inciso II destina a atuação desse profissional nos cursos de Graduação e Pós-Graduação, pois devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Sobre a formação de tradutores e intérpretes da Libras, o artigo 19º desse Decreto Federal de nº 5626 diz:

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

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

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental; (BRASIL, 2005).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça a importância da formação específica e os níveis de atuação.

No Estado de São Paulo onde essa pesquisa foi realizada, foi investigado como se dá a admissão de docentes com qualificação na Libras, compondo o quadro de profissionais para o atendimento do surdo na Rede Estadual de Ensino, disposta pela Resolução SE nº 38/09.

## **2.4 RESOLUÇÃO SE - 38, DE 19-6-2009, DISPÕE SOBRE A ADMISSÃO DE DOCENTES COM QUALIFICAÇÃO NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS, NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo publica a resolução SE nº

38 em 19 de junho de 2009 a qual prevê a contratação de professores interlocutores de Libras para atuar nas classes regulares em que haja aluno com surdez que necessite de interlocutor. O trabalho deste profissional é a intermediação entre o professor regente e o aluno surdo, fazendo com que este consiga acompanhar os conteúdos nas salas de aula, igualmente aos demais alunos.

A Resolução SE de nº38, da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, diz no seu parágrafo segundo do Artigo de nº 2:

§ 2º - A admissão do docente interlocutor da LIBRAS/Língua Portuguesa assegurará, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, a comunicação interativa professor-aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem. (SÃO PAULO, 2009)

Os profissionais contratados como interlocutores, além da formação mínima exigida na resolução, que é de 120 horas, devem receber o apoio do CAPE (Centro Apoio Pedagógico Especializado). No ambiente escolar devem participar do trabalho contínuo de planejamento e replanejamento proporcionado no ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) na unidade escolar e, por fim, devem receber em OT's (Orientações Técnicas) ocorrendo no núcleo pedagógico sob a orientação do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) da área.

Em janeiro de 2015 foi expedido pelo Governo do Estado de São Paulo a Instrução CGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica), que dispõe sobre a escolarização de alunos com surdez/deficiência auditiva (DA) da Rede Estadual de Ensino de que trata a Resolução SE nº 61/2014. A CGEB considera a necessidade de estabelecer procedimentos a serem observados na escolarização de alunos com surdez/deficiência auditiva, matriculados na Rede Estadual de Ensino, de que trata a Resolução SE nº 61/2014, expede a seguinte Instrução em relação às atribuições específicas do Professor Interlocutor de Libras:

#### 8.2- Atribuições Específicas do Professor Interlocutor

Além do contido na Resolução SE nº 38/2009, o Professor Interlocutor deverá:

- 8.2.1- fazer a interpretação para os alunos surdos/deficientes auditivos em grupos de até 4 (quatro), por sala;
- 8.2.2- conhecer antecipadamente o conteúdo das aulas;
- 8.2.3- organizar antecipadamente as palavras e os apoios visuais;
- 8.2.4- apresentar todo o conteúdo em Libras, com o apoio de recursos visuais e/ou tecnológicos;
- 8.2.5- posicionar-se em frente ao(s) aluno(s) com surdez/deficiência auditiva e interpretar conforme comunicação, por eles adquirida;
- 8.2.6- transmitir ao professor as dúvidas dos alunos com surdez/deficiência auditiva, garantindo, assim, a mediação entre eles;
- 8.2.7- interpretar, também, a interação dos colegas com o professor e outros



- eventos em que a unidade escolar participe;
- 8.2.8- interpretar a avaliação em Libras, zelando pela coerência entre os conceitos e o objetivo estabelecido;
- 8.2.9- realizar adaptações de acesso ao currículo, antecipadamente, juntamente com o professor da classe/aula comum, bem como trabalhar na complementação dos conceitos;
- 8.2.10- solicitar ao professor da classe/aula comum a explicação do conceito por ele apresentado e não entendido pelo aluno, sempre que este precisar. (SÃO PAULO, 2015)

Vale destacar a seguinte Instrução de nº 8.2.9 referente a essa resolução, porque esse profissional deverá realizar adaptações de acesso ao currículo, antecipadamente, junto com o professor da classe/aula comum, bem como trabalhar na complementação dos conceitos. Trabalho esse que transcende a função de interpretar e auxiliar o aluno surdo nas atividades desenvolvidas em sala, atribuindo a esse profissional uma extensão de sua atuação ao dar autonomia de um trabalho colaborativo juntamente com o professor regente.

Lacerda (2008) aponta para o fato de que esse profissional que media a comunicação das línguas envolvidas, precisa também conhecer a realidade do alunado para poder auxiliar nas práticas educacionais, isso faz dele um colaborador no processo educacional do aluno surdo.

Lacerda (2008) afirma que é:

[...] importante que este intérprete tenha preparo para atuar no espaço educacional também como educador, atento às dificuldades, mediando e favorecendo a construção dos conhecimentos. Não se trata de o IE substituir o papel do professor. O professor é responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o IE conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos. (LACERDA, 2008, p.17)

A ideia da autora é de que haja a participação desse profissional no planejamento das aulas e na participação atuante na vida acadêmica do aluno, além dele intervir nas atividades a serem desenvolvidas na sala, ou seja, contribuir para adequação dos conteúdos pedagógicos em parceria com o professor regente, de forma que os conteúdos estejam acessíveis aos alunos surdos, assim havendo uma contribuição para o melhor desempenho desse sujeito. Esse processo não se dá na individualidade entre aluno surdo e intérprete, mas em sentido amplo de colaboração, como mencionado pela autora quando explica “sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria” entre professor regente e Intérprete. Dessa maneira, para ela, “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite

alcançar melhor os resultados visados” (ROLDÃO, 2007, p.27).

Dessa forma, compreende-se que o professor regente e o professor interlocutor de Libras deverão estar articulados e pensar juntos sobre as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com o aluno surdo, pensando suas práticas no sentido de oferecer uma aprendizagem que permita ao aluno ser protagonista do seu processo de aprendizagem, de forma que possa integrar-se na sociedade de maneira a exercer seu direito de cidadão.

A educação do surdo e os elementos que a compõe, juntamente com atuação do professor interlocutor de Libras, são o objeto principal desse estudo. Assim, diante da existência dessa realidade, faz-se necessário aprofundar a investigação sobre o Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais, bem como, sua história e a legislação que rege sua atuação e formação. Sendo essas as questões que serão abordadas no próximo item.

### **3 BREVE HISTÓRICO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUAS DE SINAIS (TILS) NO MUNDO E NO BRASIL**

A trajetória histórica do TILS se inicia a partir de atividades voluntárias, executadas por pessoas próximas, como parentes, amigos e dentro da comunidade religiosa. O reconhecimento desse profissional se deu a partir das conquistas que a comunidade surda atingiu ao longo dos últimos anos, com a participação dos surdos nas discussões sociais e o reconhecimento da Língua de Sinais, assegurando dessa forma o direito do acesso a sua língua materna. A trajetória história desse profissional traz alguns fatos históricos que se tornam relevantes para essa pesquisa.

Segundo as autoras, Masutti e Santos (2008) provavelmente as primeiras interpretações aconteceram na França, até mesmo por consequência do próprio processo histórico que este país teve em relação à educação de surdos. Registros esses que datam do início do século XX.

Para as autoras, os CODAS (Children Of Deaf Adults), ou seja, filhos de pais surdos, pela sua natureza e convivência com seus pais, adquiriam fluência na Língua de Sinais naturalmente e desenvolviam a interpretação, de forma que intermediavam comunicação de surdos e ouvintes. Os CODAS, “ao relatarem à realidade de como era vista a função do ILS num passado não muito distante, em que a interpretação para surdos não era considerada uma profissão até 1964 e que os CODAS geralmente não eram pagos pelos seus serviços” (WILCOX e WILCOX, 2005, p.154).

Sander (2005) aponta que para a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes, a figura do intérprete surge com a função de “ligação” entre os dois mundos.

De acordo com o próprio autor:

Historicamente, as pessoas que tinham algum conhecimento da língua de sinais, “ajudavam” a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. Geralmente eram parentes, vizinhos ou algum amigo que, “voluntariamente doavam-se” para interpretar nos mais diversos espaços, possibilitando aos surdos o “acesso” às informações que circulavam na sociedade (SANDER, 2005, p.25)

Na citação de Sander (2005), o intérprete parece ser um agente sem identidade, configurando com um “objeto”, um “fio de telefone” ou uma espécie de “conexão” entre pessoas surdas e não surdas. Denota-se também a sua função um sentido de “caridade”, atribuída a ele como um “ser bondoso e paciente” que ajudava no processo de comunicação.

Segundo Quadros (2007), a presença do intérprete no mundo se deu com trabalhos religiosos que, de acordo com a autora, datam do ano de 1875 na Suécia. Em 1938 no mesmo país, o parlamento criou cinco cargos de conselheiros para surdos. Em 1947, vinte pessoas ocupavam a função de intérprete. No ano de 1968 o parlamento toma uma importante decisão, todos os surdos teriam acesso a um intérprete da Língua de Sinais, sendo esse livre de encargos. No continente americano, nos Estados Unidos, em 1815, algumas pessoas já exerciam de forma voluntária a comunicação para surdos, com a vinda de Laurent Clerc que era surdo de origem Francesa, Clerc foi o responsável em promover a educação de surdos no país. Em 1964, esses profissionais se organizaram estabelecendo o Registro de Intérpretes para Surdos, registro esse que assumiu um caráter formativo, de aprimoramento e de avaliação, surgindo o código de comportamento ético.

No Brasil, a história do Intérprete da Língua de Sinais inicia-se também de maneira informal e está fortemente ligada também às instituições religiosas como um trabalho de voluntariado.

Em 1857, mesmo com a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, por Dom Pedro II, esse trabalho não foi efetivado, sendo o trabalho de intérprete ainda é recente em nosso país, pois somente em 1980 surgiram os primeiros relatos dos trabalhos religiosos.

Conforme o documento “o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, a presença de intérpretes de Língua de Sinais com trabalhos religiosos iniciou por volta dos anos 1980. (BRASIL, 2008, p. 13).

Sander (2005) acrescenta:

[...] a maioria dos Intérpretes no mundo iniciou em igrejas cristãs, voluntariamente em nome da missão... Claro que os Intérpretes não sabiam que estavam fazendo, mas se sentiam no “caminho certo” e, apoiados pelos surdos, continuavam a servir os surdos “por amor”. (SANDER, 2005, p.25)

Isso denota que o Intérprete de Língua de Sinais era um profissional “ilegítimo”, levando em conta que naquela época conservava a ideologia do Oralismo no ensino dos surdos, advindo do Congresso de Milão.

Segundo Sacks (1998), desde o Congresso de Milão, realizado na Itália, no dia 11 de setembro de 1880, como visto no capítulo I, fora proibido o uso e o ensino de Língua de Sinais em vários países, porém ela não deixou de existir dentro das Comunidades Surdas.

Portanto, a figura do intérprete esteve presente e ligada a causa surda. De acordo com Quadros (2008):

Nessa época, os intérpretes não tinham o status profissional que hoje possuem, mas muitos daqueles intérpretes que atuavam nesses espaços se

tornaram, ao longo dos anos, líderes da categoria e, atualmente, participam do cenário nacional enquanto articuladores do movimento em busca da profissionalização desse grupo, como membros e presidentes das associações de intérpretes de Língua de Sinais no país. (QUADROS, 2008, p.153).

No Brasil, na década de 1977, profissionais ouvintes ligados à área da surdez fundaram a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo), com sede no Rio de Janeiro. Anos depois, alguns surdos passaram a se interessar pela entidade, participando de seus encontros e da então recém fundada Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos.

Na década de 1980, de acordo com a narrativa de Coutinho, Sander e Pires (2000) existia uma dificuldade para atuar como intérprete de Língua de Sinais:

Em 1981, Ano Internacional das Pessoas Deficientes, realizou-se em Recife, Pernambuco, o I Congresso Brasileiro das Pessoas Deficientes de 26 a 30 de outubro. Quanto à luta dos surdos em relação ao direito de ter intérpretes, considero que estes cinco dias de Congresso, do qual participei, com Virgínia Barry<sup>1</sup> que sabia sinais também, podem ser vistos como uma síntese desse processo. No primeiro dia, os profissionais que atuavam na área da surdez mal podiam nos ver conversando com os surdos em língua de sinais. Diziam que nós obrigávamos os surdos a comunicarem-se através de mímica. Encontramos uma alternativa bem criativa para burlarmos a proibição da presença do profissional intérprete. A plenária foi dividida em pequenos grupos de trabalho. Nestas pequenas sessões eu atuava como secretária, escrevendo o que estava sendo falado e um surdo, Rafael, sentado ao meu lado, atuava como intérprete, lendo o conteúdo e fazendo a interpretação. Três dias se passaram assim e nos últimos já estava na mesa juntamente com os palestrantes fazendo a interpretação. (COUTINHO; SANDER; PIRES, 2000, p. 77).

Para Silva (2010), o período que compreende das décadas de 1980 até 1990 foi a primeira fase na qual o intérprete passa a ter dentro de sua atuação novos rumos, pois por meio de sua atuação nas instituições religiosas começou a migrar para a educação, surgindo então, os primeiros intérpretes educacionais, mesmo que ainda em caráter voluntário, atuando em instituições de ensino nos grandes centros urbanos brasileiros, período que abarca também as primeiras pesquisas em Língua de Sinais no Brasil.

Nesse mesmo período, fortalecem políticas em prol da inclusão pelo mundo, inclusive sobre o intérprete Língua de Sinais, que mais tarde refletem no cenário nacional, destacando, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais tendo destaque o acesso e qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, atentou-se:

---

<sup>1</sup> Ir. Virgínia Barry é norte-americana e está ao Brasil desde 1977 e fundou a Pastoral dos Surdos de Recife. Fonte: <http://psurdosrecife.blogspot.com.br/2011/02/0-false-18-pt-18-pt-0-0-false-false.html>

[...] às políticas de inclusão, essas direcionadas as novas políticas de educação de surdos e o uso de línguas de sinais conforme as variações linguísticas de seus países, tendo como um dos referentes para tal ação a presença do profissional intérprete de língua de sinais (UNESCO, 1994, p. 30).

Ainda neste período histórico aqui no Brasil, em 1987, em uma assembleia geral na qual se votou pelo fechamento da FENEIDA, porém um grupo de surdos propôs a criação da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos).

Entidade atuante até hoje, ela tem caráter filantrópico, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas em educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da Comunidade Surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos. A partir dos anos 1990, foram estabelecidas unidades da FENEIS pelo Brasil, que visavam realizar atendimento às empresas públicas ou privadas, atendessem as suas necessidades de mão de obra e a inserissem o surdo no mercado de trabalho. Realizando consultoria para as empresas na formação e preparação de seus colaboradores no conhecimento da Língua de Sinais Brasileira para melhor comunicação entre Comunidade Surda e ouvintes. Desde 2002, a FENEIS sedia escritórios em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, além da matriz no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008, p. 15).

Subsequente ao ano de 1987, de acordo com Quadros (2007) o I Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais no Rio de Janeiro aconteceu em 1988. Nos anos 1990, foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS); ocorreu o II Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais no Rio de Janeiro; assim como o I Encontro Nordestino de Intérpretes de Libras, realizado em João Pessoa, em 1998; o I Seminário de Intérpretes, realizado em São Paulo, em 2001 e o I e II Encontro de Intérpretes do Estado de Santa Catarina, realizados em Florianópolis, tendo outras edições em 2004 e 2005. Esses encontros foram de suma importância para o fortalecimento da Cultura Surda, pois promoveram intercâmbio e trocas de diferentes experiências entre esses profissionais.

Apenas em 2002 foi homologada a Lei Federal de nº 10.436 que reconhece a Libras, Língua Brasileira de Sinais, como oficial das comunidades surdas brasileiras. Em 2005, o Decreto 5.626 que regulamenta a lei federal de 2002 foi promulgado, como já discutidos no capítulo I.

Fruto das lutas e conquistas no campo legal é importante destacar que os intérpretes, juntamente com a Comunidade Surda em 2013, passaram a contar com mais uma política

pública ligada à acessibilidade do atendimento da pessoa com surdez, o governo federal lançou o Guia de Atendimento das Centrais de Interpretação de Libras (CIL), com vista ao atendimento especializado e específico aos Surdos, às pessoas com deficiência auditiva e surdocegas. Documento esse que norteia os perfis de atendimento previstos para as Centrais de Interpretação de Libras, destinando aos gestores das Centrais, aos intérpretes e guia-intérpretes que atuarão nas unidades de atendimento e ao pessoal de apoio.

Segundo o documento, destina-se:

Para municípios de grande porte, calcula-se uma média de 200 atendimentos/mês, o que demandaria a presença de 5 a 8 intérpretes na unidade, sendo que a maioria dos atendimentos acontece de forma virtual. A disponibilidade do serviço deve ser, preferencialmente, em horário comercial (8 horas/dia), observando-se as devidas exceções de funcionamento dos serviços de atendimento ao público (BRASIL, 2013, p.2).

Tem como objetivo a prestação de informações de serviços públicos nos quais estão instalados os pontos de atendimento da Central de Libras, disponibilizando a tradução e interpretação em Libras para a Língua Portuguesa e Língua Portuguesa para Libras.

O Guia de Atendimento da Central de Libras orienta sobre alguns tipos de atendimentos que devem ser previstos pela central, como:

- a. Marcação de consultas médicas;
- b. Solicitação de emissão de documentos pessoais (CPF, Carteira de Identidade, Carteira de Trabalho, Passaporte, entre outros);
- c. Cadastramento nos programas sociais governamentais;
- d. Consulta de situação de benefícios;
- e. Auxílio na consulta de benefícios ao trabalhador (FGTS, Seguro-Desemprego, vagas de emprego no SINE, entre outros);
- f. Apoio à realização de denúncias no Disque100 e demais canais de denúncia (BRASIL, 2013, p.4).

Portanto, esse documento que norteia as ações das unidades CIL promove o acesso de surdos, pessoas com deficiência auditiva e surdocegos aos serviços públicos das esferas federal, estadual e municipal, com o apoio no campo da comunicação de intérpretes.

Políticas públicas como o CIL, ajudam a valorizar esse profissional perante a sociedade, porém apesar de todas as conquistas, a sociedade ainda desconhece e confunde a atuação desse profissional, compreendida ora como “professor de surdos” ora como alguém que “auxilia” o surdo, ou entendida como um viés “cuidativo”.

Recentemente com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sob a Lei Federal nº 13.146, mencionada no primeiro item dessa pesquisa, essa profissão começa a ganhar mais notoriedade.

Portanto, após compreender o percurso histórico sobre a passagem do intérprete de Língua de Sinais da religião para a educação, foi visto que essa realidade se deu de forma

lenta e gradativa, e, mesmo com a legislação vigente garantindo direitos, até hoje ainda há confusões sobre sua atuação dentro das diversas esferas sociais decorrente de ideias arraigadas e mal compreendidas acerca de seu papel, fazendo-se necessário novos estudos e difusão de informação sobre sua atuação.

Por consequência, esse profissional ainda é pouco conhecido e reconhecido no Brasil, por sua recente trajetória e regulamentação profissional que é datada em 2010 pela Lei Federal de nº 12.319.

### **3.1 LEI FEDERAL DE Nº 12.319, DE 01 DE SETEMBRO DE 2010 QUE REGULAMENTA A PROFISSÃO DE TRADUTOR E INTÉRPRETE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS.**

Em 2010, foi regulamentada a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, por meio da Lei Federal nº 12.319. O documento dispõe sobre: a competência do Tradutor e do Intérprete “para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010, p. 1-2).

Para tais competências, foi criado pelo Ministério de Educação (MEC) o Prolibras. A proficiência da Libras era um exame de âmbito nacional, que emitia a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.

Criado em 2007 e estabelecido pela Portaria Normativa nº 29 do mesmo ano, o Prolibras foi realizado em parceria entre o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ambos organizaram em nível federal o exame nacional durante 8 anos, sob a responsabilidade do MEC/INEP. A partir da portaria criada pelo MEC credenciou-se a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para que a instituição realizasse a elaboração do Prolibras. O MEC/INEP passou a realizar o processo de credenciamento também de outras instituições de educação superior para que as estas realizassem os exames de proficiência em Libras.

No que se refere a proficiência da Libras, é importante ressaltar o artigo 5º desta lei, a qual menciona que: “até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2010, p. 2).

O prazo para o cumprimento das provas acabou no final do ano de 2015 e foram realizadas sete edições do Prolibras. O argumento é que o exame ocorresse periodicamente



durante dez anos, conforme está definido pelo Decreto nº- 5.626/05. No entanto, compreende que após os dez anos o exame do ProLibras ficará sob a responsabilidade das instituições de Ensino Superior que deverão ofertar o curso superior de Letras Libras e de Tradutor Intérprete de Libras (TILS).

Quanto à atuação desse profissional, o artigo 6º, parágrafo II destaca especificamente às competências do intérprete de sala de aula nos três níveis de ensino, ainda limitado à interpretação restringindo-a “a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares”:

Art. 6º são atribuições do tradutor intérprete, no exercício de suas competências: [...] II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010, p. 2)

Ainda no art. 6ª, o parágrafo IV abre espaço para que o tradutor intérprete “atue no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas” (BRASIL, 2010, p.3). Apoio esse necessário na adequação das atividades pertinentes do aluno surdo. Conforme enfatizado no art. 7º, parágrafo VI “pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda” (BRASIL, 2010, p.3).

Segundo Perlin (2006):

O papel do intérprete é mais complexo do que a mediação de língua “pois eles 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, sua orbitalidade”. (PERLIN, 2006, p.137; apud MASUTTI & SANTOS, 2008, p.152).

Os intérpretes são profissionais importantes e são uma “ponte” na qual disseminam conhecimentos, inclusive da Comunidade Surda e sua cultura, pois possuem contatos com surdos de diversos lugares, e muitas vezes, tem mais proximidade da Comunidade Surda do que o surdo usuário, no entanto alguns surdos vivem distantes de grandes centros urbanos, têm a superproteção familiar ou falta de conhecimento, portanto ficam afastados da comunidade surda. Dessa forma, os intérpretes usam sinais novos, formas de expressões, estruturas gramaticais adquiridas no contado com outros surdos, por fim, disseminam conhecimentos, analogicamente como educadores.

No que diz respeito ao apoio em relação à adequação das atividades pertinentes do aluno surdo, é importante observar as necessidades de cada aluno, tanto pelo professor regente quanto pelo intérprete, sobre a sensibilização sobre as limitações do aluno que atendem.

A interpretação desse profissional da Língua de Sinais em sala deve ser imparcial,

porém sem deixar de prestar atenção dentro do processo tradutório a assistência comunicativa que promova acessibilidade e o esclarecimento. Desse modo, o Código de Ética do Intérprete foi criado para nortear sua atuação.

### 3.2 CÓDIGO DE ÉTICA DO INTÉRPRETE

O Código de Ética é um instrumento que orienta o profissional intérprete na sua atuação. A existência do código justifica-se no sentido de orientar as relações que o intérprete estabelece com as partes envolvidas no processo de interação entre o aluno surdo e os profissionais e estudantes envolvidos na prática pedagógica. O intérprete faz a intermediação de um processo interativo de conversação e discussão. Nestas intermediações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Portanto, a ética deve estar na essência desse profissional.

O Código de Ética é parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

Citado por Quadros (2004) no que diz respeito ao Código de Ética do Intérprete da FENEIS sobre Princípios Fundamentais:

(Registro dos Intérpretes para Surdos – em 28-29 de janeiro de 1965, Washington, EUA). Tradução do original *Interpreting for Deaf People*, Stephen (ed.) USA por Ricardo Sander. Adaptação dos Representantes dos Estados Brasileiros – Aprovado por ocasião do II Encontro Nacional de Intérpretes – Rio de Janeiro/RJ/Brasil – 1992.

Capítulo 1. Princípios fundamentais

1.o O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele; (QUADROS, 2004, p.32).

O primeiro artigo contempla as virtudes em relação à postura ética, como ser honesto e ter um excelente caráter moral para a atuação desse e de qualquer outro profissional julga-se necessário esses requisitos, portanto o intérprete irá se deparar com determinadas situações que requerem dele prudência, controle emocional e total discrição. Fará parte de sua atuação profissional, interpretações que expõe a vida íntima da pessoa surda e deverá distanciar o profissional da pessoa por de trás do intérprete.

Ainda sobre os Princípios Fundamentais:

2.o O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo;

3.o O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante.

Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de sua responsabilidade; (QUADROS, 2004, p.32)

De acordo com Quadros (2004, p.32) “ele (o intérprete) deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de sua responsabilidade”, aborda o ato de “interpretar fielmente” e que ele “deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias”. É preciso considerar, que independente da opinião do intérprete, a sua função é uma “ponte” de comunicação, em que no “transcurso da interpretação”, a fala do outro precisa ser respeitada na íntegra.

Mediante a complexidade do seu papel e sua atuação e pensando no contexto escolar, o intérprete é confundido e dado a ele outras funções, confundindo-o com outros profissionais que atuam na educação e também não possuem clareza de sua função dentro do espaço escolar, ora compreendido apenas como intérprete, ora como professor de surdos, ou mesmo como auxiliar, dessa forma, fazendo refletir outras inúmeras terminologias encontradas na literatura e que serão abordadas no subtítulo seguinte.

### **3.3 DIVERSAS TERMINOLOGIAS USADAS PARA DEFINIR O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LÍNGUAS DE SINAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL**

No Brasil, a partir do Decreto 5.626/05, houve o reconhecimento deste profissional no contexto educacional, dando a ele o título de “professor de Língua Brasileira de Sinais (Libras)”; “professor bilíngue”; e “tradutor intérprete de Libras-Língua Portuguesa”. Entretanto, como há diversas terminologias na literatura para definir o profissional que atua no processo tradutório e interpretativo no contexto educacional, levando em conta que esse profissional ainda tem uma atuação recente, existem divergências em relação a sua atuação.

Muitas vezes o papel do intérprete em sala de aula é confundido com o papel do professor, segundo Quadros (2004):

Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos na sala. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assume todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído. Vale ressaltar que se o intérprete está atuando na

educação infantil ou fundamental, mais difícil torna-se sua tarefa, as crianças mais novas têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando a informação é apenas o intérprete, é aquele que está apenas intermediando a relação entre o professor e ela (QUADROS, 2004, p.54).

Para Quadros (2004) a função do intérprete educacional é como uma atividade técnica. É importante analisar a cronologia da citação, pois em 2004 não existia o amparo legal de 2005 (Decreto 5.626) em relação à profissão de intérprete educacional.

Para a autora, a função desse profissional no contexto escolar é o de intermediar a relação entre o professor e a criança, ao interpretar e traduzir os conteúdos relevantes na sala de aula.

Após o Decreto de 2005, outros termos surgiram buscando definir seu papel neste contexto.

O termo mais usado para definir esse profissional é o de Intérprete da Língua de Sinais ou Tradutor/Intérprete da Língua de Sinais (TILS). Segundo QUADROS (2007) em sua obra intitulada “O Tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa”, em parceria com o MEC que define:

É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação) (BRASIL, 2008, p. 27 e 28).

Portanto, os intérpretes de Língua de Sinais são fundamentais para a interação comunicativa, tanto no âmbito social quanto cultural, sendo de suma importância que tenham domínio de técnicas, conhecimentos e embasamentos linguísticos importantes para uma comunicação efetiva. A autora frisa a distinção em relação a atuação do TILS, usando exemplos do TILS em conferências internacionais e na área da educação, e utiliza a mesma terminologia para dois tipos diferentes de atuação que exigem qualificações/ou habilidades distintas.

Esse profissional em sala, ou seja, TILS na educação talvez cause dúvida quanto ao seu campo de sua atuação, segundo Quadros (2007):

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como,

entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. (QUADROS, 2007, p. 60).

Além de atuar como intérprete é necessário que tenha segundo a autora “perfil”, pois exige que estabeleça relações entre os professores e os alunos, bem como, entre colegas surdos e colegas ouvintes, é necessário que ele tenha habilidade comunicativa e ética nessas relações, porque assume dois papéis, o de intérprete e o de mediador.

Quadros também utiliza a terminologia “professor intérprete” para explicar a proposta inicial do MEC (2008), que diz:

O próprio MEC está procurando formar professores enquanto intérpretes. Isso acontece, pois alguns professores acabam assumindo a função de intérprete por terem um bom domínio da língua de sinais. Nesse caso, esse profissional tem duas profissões: a de professor e a de intérprete de língua de sinais. A proposta do MEC em formar intérpretes selecionando professores da rede regular de ensino objetiva abrir este campo de atuação dentro das escolas. Assim, o "professor-intérprete" deve ser o profissional cuja carreira é a do magistério. (BRASIL, 2008)

Após compreender a citação, a terminologia e o perfil mencionado pela autora, faz sentido o termo proposto: professor intérprete; profissional esse que irá atuar no contexto educacional, cuja carreira é a do Magistério, estando dentro do contexto educacional com o conhecimento em Libras.

Outra terminologia usada sendo essa específica da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo é o de “Professor Interlocutor de Libras”. O termo foi criado a partir da Resolução SE nº38 de 2009, que dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação ou qualificação na Língua Brasileira de Sinais, nas escolas da rede estadual de ensino, seu prelúdio diz:

O Secretário da Educação, com fundamento na legislação que regula e regulamenta a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e considerando a necessidade de assegurar atendimento adequado ao aluno com deficiência auditiva, surdo ou surdocego, proporcionando-lhe acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos em ambientes escolares.

Resolve:

Artigo 1º - Serão atribuídas aulas a docente para atuar, como interlocutor da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na unidade escolar que contar com alunos matriculados em ano/ série do ensino fundamental ou médio, inclusive na Educação de Jovens e Adultos - EJA, com deficiência auditiva, surdos ou surdocegos e que utilizem a LIBRAS como forma de comunicação, observado o disposto na presente resolução. (SÃO PAULO, 2009).

O professor interlocutor tem como atribuição viabilizar a comunicação entre o professor-titular ou professor regente e os estudantes que possuem algum tipo de deficiência auditiva. Sua função é interpretar por meio da Libras as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas em sala de aula, é permitir o acesso aos conteúdos curriculares. No entanto, quando se refere à função do professor interlocutor, conota o encargo de “ensinar”, de forma a situar o aluno surdo em relação à atividade.

De acordo com Quadros (2004), a identidade profissional do intérprete de Libras ainda se encontra em processo de construção, já que as terminologias dificultam ao fundirem “professor” e “intérprete”. Em relação ao uso do termo “professores-intérpretes” no Estado de Santa Catarina, a autora menciona que:

[...] o fato de utilizar o termo “professor-intérprete” por uma questão organizacional, pois o estado ainda não contrata intérpretes de língua de sinais para atuarem na escola, torna a função desse profissional bastante complexa, pois além de ser intérprete, ele é professor (QUADROS, 2004, p. 153).

Para discussão em relação à terminologia e denotando a função do intérprete na escola, expõe-se a contribuição de Lacerda (2006) que utiliza um novo termo “Intérprete Educacional”, cujo papel se assemelha aos demais termos apresentados acima, porém conota a função que vai além da concepção da tradução e interpretação, segundo a autora:

[...] o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno. (LACERDA, 2006, n.p.)

A fala de Lacerda (2006) sobre o intérprete educacional produz reflexões ainda mais profundas sobre sua prática, pois o intérprete assume também o papel de educador, porém não assume a função do professor, ou seja, ensinar, contudo, auxiliando o processo e exerce uma função de coensino.

O coensino ocorreria por meio da colaboração entre professores regente e o intérprete educacional, os quais seriam corresponsáveis pelas atividades realizadas com os alunos surdos, traçando um desenho universal para todos eles. Os dois trabalham juntos para desenvolver um plano que atenda as necessidades desses alunos.

Lacerda (2008) faz um contraponto a Quadros (2004) em relação à confusão ressaltada

em relação a identidade profissional desse profissional, quando menciona que as terminologias dificultam ao fundirem “professor” e “intérprete”. Independente de qual seja a terminologia, a autora aponta que esse profissional também tem um papel pedagógico na sua prática em sala de aula. Segundo ela:

No contexto da formação de ILS, coloca-se pela política educacional vigente em várias partes do mundo a questão do intérprete educacional (IE), sua formação e de seus modos de atuação. O termo “intérprete educacional” é usado em muitos países (EUA, Canadá, Austrália entre outros) para diferenciar o profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação, em sala de aula. Em certos países ainda há a preocupação em diferenciar, de forma mais saliente a atuação do ILS daquela dos profissionais que atuam no espaço educacional (na Itália, por exemplo, o profissional que atua no espaço escolar não é chamado de intérprete, mas de assistente de comunicação) principalmente porque trata-se de um profissional que deverá versar conteúdos da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua forma de atuação. Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo neste espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (LACERDA, 2008, p. 17).

Segundo a autora, a ideia é que o intérprete educacional deva se envolver nas práticas educacionais, não somente nas nelas, mas estar presente no planejamento das aulas, participar das reuniões pedagógicas, além de intervir nas atividades a serem desenvolvidas na sala, para adequação dessas atividades aos alunos surdos. Isto contribuiria para o melhor desempenho do aluno surdo.

Apesar das diferentes terminologias, a função desse profissional não se difere quando se pensa no papel dele no contexto escolar, pois apesar de haver leis que regem sua atuação e formação, o contexto escolar é um ambiente de inúmeras possibilidades, uma vez que apresenta a interação de diversos saberes em um único espaço. Na sala em que esse profissional estiver, todos os alunos estarão suscetíveis ao trânsito de duas línguas, entrando assim em contato com as duas línguas, o que possivelmente despertará a curiosidade em aprender de forma tímida ou buscando o aprofundamento para se comunicarem com o colega surdo.

No próximo item será ampliada a discussão sobre o papel desse profissional ligado à educação de surdos no Brasil, e a escolarização do surdo no contexto inclusivo.

#### 4 ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO EM UM CONTEXTO INCLUSIVO

O processo histórico de construção humana e social evidencia que a forma como as pessoas com deficiências têm sido tratadas tem sofrido mudanças significativas, culminando no processo de debate e luta pela inclusão (MANTOAN, 2006; MAGALHÃES, 2002). As deficiências, sobretudo as incomuns, causam estranhamento por parte das pessoas consideradas “normais”, ou seja, o simples fato de não conhecer minimamente a etiologia das deficiências, como esses indivíduos com deficiência se desenvolvem e aprendem, ainda causa temor, medo e rejeição. Segundo Magalhães (2002), a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para que as pessoas consideradas “diferentes” fossem marginalizadas, excluídas e ignoradas socialmente (MAGALHÃES, 2002).

De acordo com Maciel (2000, p. 51) “[...] o processo de exclusão social das pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto à própria socialização do homem”. Segundo a autora, essas pessoas, sem respeito, sem atendimento, sem direitos, sempre foram alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas. Ressalta ainda que, embora impulsionada por diversas Leis, Decretos Internacionais e/ou Nacionais, as políticas de inclusão escolar, por si só, não resolvem todos os problemas de marginalização dessas pessoas, uma vez que o processo de exclusão social é anterior ao período de escolarização, iniciando-se no nascimento ou exatamente no momento em que aparece algum tipo de deficiência física ou intelectual, adquirida ou hereditária, em algum membro da família.

Embora se reconheça os avanços ao longo dos últimos anos, é inegável o quanto ainda precisamos avançar na luta para que os direitos sociais das pessoas com deficiência sejam garantidos. Lidar com as diferenças é entendê-las como parte enriquecedora da construção de sujeitos e de uma sociedade livre, justa e igualitária para todos, sem distinção de cor, credo, raça ou quaisquer outras características. Dentro desse contexto, busca-se evidenciar o modo como as pessoas surdas têm sido tratadas e como seu processo de escolarização tem sido desenvolvido.

Na década de 1990, os alunos com deficiência, inclusive os surdos ficavam nas “salas especiais” dentro das escolas regulares ou frequentavam escolas especiais. Com o passar do tempo foram incluídos nas classes comuns, porém sem o auxílio que necessitavam para desenvolver a aprendizagem efetiva.

Segundo Lacerda (2007):

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com muitos cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso



aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento. Isso não parece ser fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados. A criança, frequentemente não é atendida em sua condição sócio-linguística especial, não são feitas concessões metodológicas que levem em conta a surdez, o currículo não é repensado visando incorporar aspectos significativos à ótica da pessoa surda, culminando com um desajuste sócio-educacional. (LACERDA, 2007, p. 4)

No Brasil, a inclusão foi influenciada por dois eventos educacionais que discutiram o fracasso escolar. Segundo a análise feita por Torres (2001) o primeiro evento foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia em 1990, conhecida também por Conferência de Jomtien. Esse evento destacou a importância dos serviços que atendessem aos alunos, tanto considerados não deficientes como os com deficiência. A Conferência de Jomtien não foi só uma tentativa de garantir a Educação Básica, satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o seu alcance, chamar a atenção de outras instâncias educativas além da escola, como das famílias, da comunidade e dos meios de comunicação. De acordo com avaliação da autora, a iniciativa ecoou em várias partes do mundo, porém tão pouco chegou a tocar os docentes, e muito menos, a população em geral, por conta da urgência dos prazos e da pressão nacional e internacional por mostrar resultados. Para Torres (2001), a visão ampliada da Educação Básica e suas ambiciosas metas de uma educação de qualidade para todos, em muitos sentidos “encolheu”, ou seja, a visão ampliada da Educação Básica não chegou a ganhar forma. Por fim, a autora diz que Jomtien não foi uma Conferência de professores, mas sim de ministros e governos, portanto, é injusto medir seu sucesso pelo número de professores que sabem de sua existência. Enfim, a Conferência por um lado teve o mérito de recolocar a questão educativa no centro das discussões, chamando a atenção mundial para a importância e prioridade da educação, principalmente da Educação Básica.

Segundo os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) o procedimento para elaborá-los, foi a partir do estudo de Currículos de Estados e Municípios do Brasil, ao mesmo tempo da análise da Fundação Carlos Chagas a respeito dos currículos oficiais e experiências de outros países. Além disso, verificaram-se dados estatísticos sobre desempenho e experiências de salas de aula com alunos do Ensino Fundamental oriundos de encontros, seminários e publicações. Logo no início do documento é apresentada sua relação direta com a Conferência de Jomtien.

O segundo evento foi a Conferência de Salamanca, que ocorreu em 1994, na Espanha. O principal objetivo foi estabelecer diretrizes para se desenvolver um trabalho pedagógico de

qualidade, centrado no aluno, que pudesse oferecer oportunidade de aprendizagem a todos. De acordo com a Declaração de Salamanca, estabelecida durante a Conferência, qualquer aluno que apresentasse dificuldades em sua escolarização seria considerado com necessidades educativas especiais e caberia à escola adequar-se as dificuldades de cada aluno.

Para que os surdos sejam incluídos em classes comuns é fundamental que os professores estejam preparados para atender as necessidades educacionais desses alunos; tenham o auxílio do intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais); tenham o apoio das salas de recursos (que atendam os alunos no período oposto ao que estudam), e outras possibilidades de AEE e suportes, como ensino colaborativo, sala bilíngue, entre outros.

De acordo com Carneiro (2013), após a certificação da perda auditiva desse aluno, é necessário que a escola garanta a inclusão de forma que organize o ambiente escolar para que esse aluno seja atendido.

Segundo ainda a autora no que diz respeito ao conceito de escola inclusiva com base nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o qual é um documento vigente e corroborado até hoje, à escola comum precisa ter uma nova postura frente à inclusão, ou seja, precisa se manter atual em seu projeto pedagógico, pensando em um currículo cuja metodologia de ensino, avaliação e a atitude dos educadores sejam favorecidos em uma *práxis* social, com práticas heterogêneas, de forma que, no espaço escolar haja a possibilidade de capacitação para os professores, planejamento, organização e adaptações para que seja ofertada educação de qualidade para todos, incluindo os alunos com deficiência.

Em relação à inclusão de alunos surdos, muitos professores imaginam que é a função do intérprete ensinar e ajudar o aluno a desenvolver as atividades e acabam se esquivando de sua obrigação educacional.

Lacerda (2007) afirma que:

Quando se insere um Intérprete de Língua de Sinais na sala de aula abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nessa língua. Contudo, é preciso que se leve em consideração (especialmente na realidade brasileira) que, a presença da Língua de Sinais não é garantia de que a criança surda aprenda facilmente os conteúdos, porque nem sempre ela conhece essa língua, ou possui interlocutores capazes de inseri-la nesse universo linguístico. (LACERDA, 2007, p. 5)

Para a autora, a educação do surdo não se resume apenas a presença do intérprete, mas sim, a um trabalho em conjunto com todos os envolvidos nesse processo de ensino. O aluno não pertence a um profissional dentro do contexto escolar, mas a todos, o aluno é de todos,

somos todos responsáveis pela educação.

O professor exerce um papel de suma importância, bem como, todos os outros profissionais envolvidos, seu trabalho não pode estar isolado, necessita do apoio especializado para fazer as adaptações necessárias em sua rotina de trabalho que atenda as necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez (CARNEIRO, 2013).

Quando inclui-se o surdo, esta inclusão vai além do espaço físico, de um número na lista de chamada, estamos mensurando seu histórico enquanto indivíduo, sua língua materna, acessando novas metodologias, de forma que possibilitem estar realmente incluído neste ambiente, se faz necessário que todos estejam envolvidos.

#### **4.1 O SUJEITO SURDO E A QUISIÇÃO DA LÍNGUA**

A criança surda não adquire a língua de modo natural, como acontece com a criança ouvinte, em que na maioria dos casos os pais de crianças surdas são ouvintes e não usuários da língua de sinais. O trabalho de linguagem com o surdo deve ser desenvolvido de forma a dar a ele instrumentos linguísticos que o torne capaz de se comunicar, valendo-se das atividades de imitação, jogo simbólico, desenho, escrita e fala.

É importante ressaltar que o aluno surdo não aprende a se comunicar com a mesma facilidade dos alunos ouvintes, quando inserido em uma escola inclusiva, o surdo compartilha de um ambiente que não oferece condições para que haja trocas simbólicas.

Segundo Poker (2001), a natureza do problema cognitivo da pessoa com surdez está relacionada a:

[...] deficiências de trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, reflexionantes e, conseqüentemente, os avanços cognitivos (POKER, 2001, p.300).

A capacidade representativa do surdo não é exercitada ou provocada, comprometendo o desenvolvimento do pensamento, de modo que, e as estratégias didáticas não são pensadas na perspectiva visual da Língua de Sinais, e sim, no discurso da Língua Portuguesa oral, que tem outra dimensão de signos. No caso dos ouvintes, há trocas entre os pares, dependendo da situação, já o surdo encontra-se solitário, sem possibilidades de trocas, na maioria das vezes.

Os surdos apresentam muita dificuldade no que se refere à escrita da Língua Portuguesa. Talvez o erro esteja na metodologia, ou seja, o método para ensinar os alunos ouvintes, é utilizado para os alunos surdos. Os métodos utilizados impedem que eles

percebam a função social e as diferenças entre a língua majoritária e a Língua de Sinais. No caso da escrita, os surdos se baseiam em experiências com a língua da qual eles já dominam, na maioria das vezes, a Língua de Sinais (L1), para construir e desenvolver o Português escrito (L2). Contudo, usam esse referencial para sintetizar suas ideias, o pensamento deles ocorre na Língua de Sinais e, por não possuírem o domínio da língua oral, eles a transcrevem na mesma estrutura da Língua de Sinais. Por exemplo: (L2) “Eu quero doce”, se transcrito para o português escrito, usam a mesma estrutura da Libras, (L1) “Doce querer”.

Dessa maneira, segundo Guarinello (2007):

A escola não tem oferecido condições necessárias para os alunos surdos construírem o conhecimento. Assim, na maioria das instituições especiais, os professores não utilizam uma língua compartilhada com seus alunos, ou seja, não dominam a língua de sinais e acabam utilizando uma forma de comunicação bimodal para ensinar, usando a fala e alguns sinais concomitantemente. (GUARINELLO, 2007, p. 53)

Essas atitudes dos professores acabam confundindo os alunos, pois eles não sabem se olham para as mãos ou se fazem a leitura orofacial. Se olharem somente para os lábios irão entender parte da mensagem e se olharem para as mãos não entenderão todo o contexto. As escolas comuns ainda não estão preparadas para receber esses alunos, porque a Língua de Sinais não é compartilhada pelos alunos da sala de aula em um ambiente linguístico comum, colaborando para que os surdos no futuro se tornem iletrados.

De acordo com Guarinello (2007), os surdos têm dificuldade para ler e interpretar os textos e possuem pouco conhecimento dos recursos da Língua Portuguesa, são muito limitados no domínio da estrutura e na compreensão dos elementos gramaticais, não entendem o processo de formação das palavras, utilizam os verbos de forma inadequada em suas conjugações, tempos e modos, fazem o uso impróprio de preposições, não usam conectivos e verbos de ligação, trocam o verbo “ser” por “estar” e praticamente desconhecem as estruturas de coordenação e subordinação.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo, é essencial que ele aprenda a estrutura gramatical da Língua Portuguesa, pois em um mundo completamente informatizado em que o acesso aos bens e serviços da era digitalizada está à venda nas fachadas de shoppings, farmácias e supermercados, tudo o que é preciso está escrito. A leitura e a escrita são importantes e fundamentais para toda a sociedade e o surdo, como parte integrante dela, necessita ter domínio da Língua Portuguesa para conseguir conviver em sociedade e realizar atividades simples do cotidiano.

Para Quadros e Schmiedt (2006):

O ensino do Português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira, a língua da criança Surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.24).

Na educação de surdos, o professor de Língua Portuguesa como L2 deve levar os indivíduos a fazerem uso da leitura e da escrita e envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita. As estratégias que esses professores utilizam para ensinar surdos são relevantes. Para isso, é necessário um planejamento diferenciado e adaptado à sua realidade.

Ao fazer um planejamento das aulas, visando aplicar novos métodos para dar maior qualidade ao ensino de Língua Portuguesa para Surdos como L2, os professores têm a sua disposição muitas teorias pedagógicas e diferentes práticas de ensino. Esses professores deveriam ter fluência em Libras, a fim de melhorar a qualidade de suas aulas, bem como de facilitar aos surdos o entendimento dos significados do Português. Nessa perspectiva, o professor pode estimular a autonomia de seus alunos, promovendo, ao mesmo tempo, sua capacidade cognitiva e sua integração social.

Por fim, ao concluir o Ensino Médio, depois de anos de escolarização, espera-se que o surdo tenha um domínio razoável da leitura e da escrita para que possa cursar uma Graduação ou um Curso Técnico. A escola ao incluir o surdo tem como objetivo desenvolver as habilidades que favoreçam a inclusão desses indivíduos no meio social, sendo também de suma importância que o aluno seja letrado na L2, pois apesar da surdez, esses alunos precisam ser inseridos no mercado de trabalho a fim de que possam ser provedores de si mesmos e que tenham o direito a dignidade, conquistado por meio do trabalho.

Inicialmente é complexa a ideia, porém o trabalho de disseminar a língua em alguns casos acaba sendo executado pelo próprio Professor Interlocutor de Libras, compartilhando relações que estabelece, elucidando como funciona a cultura surda e todo universo da surdez. Ao ensinar a Língua de Sinais aos usuários da língua oral, estão capacitando-os para que sejam bilíngues e, da mesma forma, possibilitar o ensino da Língua Portuguesa para os surdos, tornando-os bilíngues.

## **4.2 O BILINGUISMO E OS ALUNOS SURDOS: PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A educação dos surdos já passou por inúmeras fases, o primeiro estudioso que

descobriu que os surdos podiam aprender foi Girolamo Cardano (1501 – 1576), ele chegou a conclusão que a escrita poderia representar os sons da fala ou ideias do pensamento, dessa forma, a surdez não era um obstáculo para que os surdos aprendessem.

Após tentativas frustrantes na educação de surdos envolvendo as modalidades de ensino como Oralismo e Comunicação Total, atualmente ganha notoriedade o Bilinguismo.

A educação bilíngue para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais como L1 e a Língua Portuguesa (modalidades oral e escrita) como L2, com professores diferentes em momentos diferentes, sendo esta uma possibilidade de escolha pedagógica da escola e da família (BRASIL, 2009). O Bilinguismo tem sido muito discutido na área da surdez devido à inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares, assim como as políticas públicas desenvolvidas no Brasil nos últimos 10 anos. Lacerda (1998) defende que o Bilinguismo na área da surdez propõe um espaço efetivo para que a Língua de Sinais seja utilizada no trabalho educacional, propondo que sejam ensinadas duas línguas à criança surda: a Língua de Sinais, por ser sua língua natural e a língua oficial do país, no caso do Brasil, a Libras – Língua Brasileira de Sinais e o Português. Nesse sentido, ao sinalizar, a criança poderá desenvolver sua competência e capacidade linguística em uma língua que irá lhe auxiliar na aprendizagem de segunda língua, tornando-se bilíngue.

A proposta bilíngue para a educação de surdos propõe tornar o conteúdo do contexto escolar acessível à criança surda. Algumas pesquisas têm demonstrado que essa é a proposta mais adequada, pois a Língua de Sinais é natural e a Língua Portuguesa é uma segunda língua. Assim como os ouvintes aprendem por meio de trocas com outros ouvintes, no caso das pessoas surdas, também adquirem a Língua de Sinais através do contato que têm com usuários fluentes dessa língua, sejam eles, surdos ou ouvintes fluentes na Língua de Sinais e que possuam de alguma forma o contato com a comunidade surda.

Segundo Guarinello (2007):

[...] para que as crianças surdas venham a adquirir a língua de sinais como primeira língua é necessário que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes, que vão responder tanto pela exposição como pelo ensino da gramática para as crianças e seus pais, que, em 95% são ouvintes, “para as crianças surdas que nascem em famílias ouvintes, a educação bilíngue começa somente dentro da escola. (GUARINELLO, 2007, p. 48)

Em se tratando de educação bilíngue dos surdos, o conteúdo do conhecimento em sua maioria é comunicado na Língua Portuguesa, portanto é de suma importância que o aluno surdo tenha um profissional competente linguisticamente para que faça essa mediação de conhecimento, seja ele como professor ou como intérprete pois, caso contrário, esse aluno

perderá diversas oportunidades, devido a essa questão linguística., também por não ser avaliado em sua língua materna, o que ocasiona graves problemas de comunicação e até mesmo autoestima.

Geralmente na escola comum, a língua majoritária é utilizada pela maioria das pessoas ouvintes e a Língua de Sinais é utilizada pelos intérpretes e pelos surdos, não fazendo parte do conhecimento da maioria dos professores e dos outros profissionais. As traduções das aulas são simultâneas, ou seja, os professores ministram as aulas em Língua Portuguesa e os intérpretes traduzem para os alunos surdos na Língua de Sinais.

Segundo Lacerda (2008):

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal viso-gestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. Essa situação de bilinguismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilinguismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos. (LACERDA, 2008, p.79)

É habitual as crianças surdas não terem imersão linguística semelhante à dos ouvintes advinda de suas famílias, geralmente as famílias de crianças surdas não são surdas e não sabem a Língua de Sinais, cabendo à escola assumir a função de oportunizar a aquisição da Língua de Sinais e ensinar Língua Portuguesa.

Para Quadros (2008, p. 40):

O reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso da língua de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral – auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas. (QUADROS, 2008, p. 40)

Muitos avanços foram conquistados no que se refere à educação de surdos, a proposta

bilíngue, por exemplo, é muito importante, pois previamente inclui os surdos no ambiente escolar. Como abordado anteriormente, o ato de incluir não se restringe “a estar dentro”, mas estar atuante como protagonista de seu conhecimento, priorizando metodologias que reconheçam sua condição sensorial.

Dentre esses avanços no que se refere à educação de surdos, a legitimação do trabalho do Intérprete de Libras dentro do contexto educacional é fundamental, pois a postura desse profissional precisa ser diferenciada para atender às necessidades do aluno surdo. Ele deve atuar em sala de aula com o intuito de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça da maneira mais efetiva possível. Mesmo que seja exaustivo, ele deve respeitar o ritmo do aluno e auxiliar o professor regente com informações e direcionamentos de como poderá realizar adaptações dos conteúdos. Segundo Sá (2009, p, 45) “o reconhecimento da diferença é o primeiro passo para a integração do surdo na comunidade ouvinte que o circunda”. É preciso que o intérprete tenha a formação adequada e que busque constantemente a prática da Libras.

#### **4.3 O PROFESSOR INTERLOCUTOR DE LIBRAS E O ALUNO SURDO: O ATO DE INTERPRETAR E SER COMPREENDIDO**

O Professor Interlocutor de Libras no desempenho de sua da função fica face a face com o surdo, tarefa esta complexa, pois precisa formular todas as informações que estão sendo discutidas e transpor para a Libras e vice-versa. É necessário que ele organize todas as informações com base nas suas competências para poder transmiti-las na língua alvo.

A perspectiva da interação é de uma atividade interativa dinâmica e única, porque esse profissional tem que estar atento a tudo que está sendo dito pelo regente e as expressões e dúvidas dos alunos surdos. Essa atividade envolve um ato interpretativo baseado na experiência na cultura surda e ouvinte, bem como o conhecimento gramatical e lexical (QUADROS, 2007).

Deve-se considerar os diferentes discursos que o professor intérprete está exposto, tornando necessário que ele busque possibilidades de criar ideias sobre o contexto abordado, além de elementos linguísticos e referenciais que auxiliem o surdo na construção de sentido aos objetos expostos no texto escrito ou falado, numa situação de interpretação simultânea, já que existe a preocupação que seja compreendido o discurso pelo surdo, haja vista que a interpretação não é igual ao discurso original.

Segundo Quadros (2007):



O foco está no vocabulário e nas frases. Decisões sobre o significado estão baseadas nas palavras. Pensa-se no intérprete como um reproduzidor de textos, sinais, palavras sentenças, quando na verdade sabemos que somente sinais, palavras e sentenças não são suficientes para que o surdo construa sua concepção referente ao discurso (QUADROS, 2007, p.79).

Em relação à citação acima, em alguns casos a tradução pode ser interrompida pelo surdo, devido ao desconhecimento linguístico. No entanto, o surdo compreende a partir da ideia que o interlocutor tem sobre o assunto tratado. Por isso, é importante que esse profissional aproprie-se do conhecimento prévio do discurso possibilitando a compreensão do aluno surdo durante a interpretação.

Para Lacerda (2002), no que diz respeito à sala de aula:

O intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno (LACERDA, 2002, p. 123).

É importante ressaltar que o responsável pela aquisição do conhecimento é sempre o professor, pelo fato de ser conhecedor do assunto. Sendo assim, o interlocutor organiza seu planejamento e estratégias linguísticas em função dos conhecimentos do professor regente de modo que a interpretação e a tradução de toda a organização linguística do texto falado ou escrito em relação ao tema dependam das explicações que o regente disponibiliza ao interlocutor.

O processo interpretativo e tradutório precisa de cautela por parte do intérprete, pois ao planejar, esse profissional precisa ter o cuidado de não se equivocar para não produzir um sentido diferente do original, por exemplo, como a palavra “manga”, há dois sentidos, tanto na língua oral como na sinalizada. O intérprete estar atento quando o surdo não compreende algum contexto referente e específico da aula e, sempre que julgar necessário, o pedir orientações ao professor ou remetê-lo ao aluno. É de suma importância que o intérprete tenha clareza em relação às informações, evitando assim, o desconforto entre professor e intérprete, pois não há nenhuma pretensão do profissional em medir conhecimentos com o docente, mas sim, o de garantir uma comunicação eficaz entre ambos.

O intérprete também promove a autonomia do surdo, favorecendo o entendimento e minimizando as dificuldades linguísticas ao longo de sua trajetória acadêmica. Dificuldades essas relacionadas ao fator “conceitos”, pois o surdo traz na sua realidade grandes lacunas de relações sobre a significação.

Diante desse entendimento, o conceito das palavras na compreensão do surdo pelo fato de não terem a audição, torna a compreensão restrita para eles, de forma que, desconhecendo o sentido das palavras, é necessário que o interlocutor, abra “janelas” na interpretação, fazendo o uso de analogias por meio de suas possibilidades de escolha e de suas referências, proporcionando-lhe outras possibilidades lexicais, em outras palavras, esse processo pode ser comparado ao de uma tradução de texto, cujo trabalho do intérprete em interpretar determinados conceitos corresponderia a uma nota de rodapé. Totalmente procedente na interação entre o intérprete e o surdo por meio da Libras.

De acordo com Quadros (2007):

Traduzir um texto em uma língua falada para uma língua sinalizada ou vice-versa é traduzir um texto vivo, uma língua viva. Acima de tudo deve haver um conhecimento coloquial da língua para dar ao texto fluidez e naturalidade ou solenidade e sobriedade se ele for desse jeito (QUADROS, 2007, p. 73).

Conforme o trecho acima é necessário que o interlocutor tenha competências que advenham de sua formação, para que haja uma atuação exímia, uma vez que faz parte de sua prática interpretar discursos de diferentes áreas do conhecimento. Competências essas que são consideradas importantes no campo da interpretação e tradução. Nessa perspectiva, o surdo e o interlocutor estabelecem uma cumplicidade no processo de construção de conceitos, porém como se dá esse processo de compreensão de conceitos pelo surdo?

Os ouvintes têm a parte auditiva desenvolvida em seu cérebro, pois há estimulação constante, seja pelo rádio, pela televisão, na rua ou em qualquer lugar. Informações constantes que proporcionam associações para a formação de um signo. Porém, o mesmo não acontece com o surdo. Por não ter o canal auditivo, as informações que ele recebe são visuais, de modo que é pelo olhar que ele adquire todo seu conhecimento e constrói sua rede de significações. Nesse sentido, pensando em um surdo que ao ler um anúncio e não tendo a informação sonora, mas escrita, é possível pensar que ele, ao ler um anúncio, compreenderá o enunciado? Provavelmente não. Portanto, somente haverá compreensão sobre o anúncio se o surdo dominar a língua escrita e souber o sentido das palavras. Sendo assim, ao entrar em contato com a escrita, o surdo criará uma imagem ou ideia do que significa o anúncio.

Nesse sentido Hickok; Bellugi; Klima (1998) argumentam:

A língua de sinais e a falada compartilham propriedades abstratas, mas diferem radicalmente em sua forma externa. As línguas faladas são codificadas em mudanças acústico-temporais variações do som no tempo. As línguas de sinais, contudo, baseiam-se em mudanças visuoespaciais para assinalar contrastes linguísticos (HICKOK; BELLUGI; KLIMA, 1998, p. 52).

Percebe-se que tanto a Língua Portuguesa como a Língua de Sinais possuem propriedades abstratas e se convertem em acústico-temporal e visual-espacial, diferenciando-se na forma externa. Essa informação, por sua vez, será codificada por meio de ideias que serão interpretadas ou traduzidas para Libras. Portanto, para que o surdo compreenda o que está sendo dito pelo professor na aula, é necessário que o interlocutor tenha estabelecido, em seu sistema linguístico, uma cadeia de relações sobre o mesmo assunto, dessa forma, proporcionando as possibilidades de compreensão.

Sendo assim, a presença desse profissional em sala de aula de forma que atenda às necessidades do aluno surdo é fundamental, atuando com o intuito de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de fato. A presente pesquisa busca compreender essa mediação.

## 5 MÉTODO

Este item visa descrever o trajeto percorrido durante a pesquisa.

Para realização desta pesquisa, o projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética, aprovado com o parecer 2.325.686 (ANEXO 1) por meio de submissão à Plataforma Brasil. Os participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, concordando em participar do estudo (APÊNDICE 1).

### 5.1 ABORDAGENS DO ESTUDO

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, categorizada como Estudo de Caso. Para Bogdan e Biklen (2003), pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho intensivo de campo. A pesquisa qualitativa caracteriza-se como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado dentro do seu contexto com base na percepção do fenômeno. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e as suas consequências.

De acordo com o mesmo autor, é interessante que a pesquisa qualitativa tenha como característica a busca por:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Assim, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, valoriza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a subjetividade dos participantes (BOGDAN & BIKLEN, 2003).

De acordo com Gil (1999), a obtenção de dados descritivos se caracteriza, principalmente pela descrição do perfil de determinada população ou fenômeno, ou a relação entre suas variáveis.

Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se a pesquisa do tipo Estudo de Caso, abordagem metodológica a qual foi escolhida para esta

pesquisa.

Segundo Yin (2001):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001 p. 33).

Segundo o autor, o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo dos fatos a serem investigados, permitindo o conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados.

## **5.2 LOCAL**

A pesquisa foi realizada em instituições da Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, localizada na região Sudeste, no interior paulista.

## **5.3 PARTICIPANTES**

Participaram do estudo quatro professoras interlocutoras de Libras de um Município de porte médio do interior do estado de São Paulo, atuantes no Ensino Fundamental e Médio.

## **5.4 MATERIAIS**

A pesquisa foi realizada com o uso de computador, celular (dispositivo de áudio), e do Microsoft Windows 10 (Microsoft Word), papel e caneta.

## **5.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, buscando investigar o ponto de vista dos participantes sobre sua atuação profissional junto ao aluno surdo, bem como, em um contexto geral no ambiente escolar.

Demo (1995) define a entrevista semiestruturada como a atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade face a face. Por sua vez, Minayo (1996) defende ser o fenômeno que permite aproximar os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos.

Para tanto, foi elaborado um roteiro conforme o APÊNDICE 2, composto pelos itens de identificação, atuação profissional, prática docente, atuação institucional, relações sociais e

perguntas de cunho conceitual, os quais são elementos auxiliares na pesquisa.

O roteiro foi submetido previamente ao grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho para sugestões, discussões e adequação. Manzini (2003) apontando que, para o planejamento da coleta de informações, há a necessidade da elaboração de questões que alcancem os objetivos pretendidos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros, a necessidade de adequação dos mesmos e apreciação por meio de juízes competentes e que conheçam sobre o assunto, adequando o roteiro e a linguagem.

Segundo Pinheiro *et al.* (2005), além dos instrumentos usuais como entrevistas e roteiros, podem ser empregados recursos de som e imagem para a observação. O uso do gravador para as entrevistas tem como objetivo ampliar o poder de registro e captação de elementos de comunicação externa, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa (SCHRAIBER, 1995). Para Patton (1990) e Rojas (1999), o gravador preserva o conteúdo original e aumenta a precisão dos dados coletados, pois registra palavras, silêncios, vacilações e mudanças no tom de voz, além de permitir maior atenção ao entrevistado.

A utilização dessa metodologia para pesquisa facilitou a disposição dos dados e permitiu evidenciar de maneira mais efetiva a apresentação e os objetivos da pesquisa.

## **5.6 ANÁLISE DE DADOS**

As informações coletadas se deram por meio de entrevista semiestruturada posteriormente transcritas e organizadas pelos seguintes eixos temáticos: Eixo 1: Caracterização e Formação dos Participantes; Eixo 2: Prática Docente; Eixo 3: Relações Sociais; Eixo 4: Questões Conceituais.

A análise dos dados coletados segue a proposta de Bardin (2002) sobre análise de conteúdo, sendo essa caracterizada por um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a técnica de análise de conteúdo, composta pela pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

O desenvolvimento desse instrumento de análise das comunicações é seguir, passo a passo, as diversas formas qualitativas das pesquisas empíricas. Assim, a leitura detalhada de todo o material transcrito, possibilitou a análise das falas dos participantes, em cada um dos eixos.

Dessa maneira, a análise possibilitou uma sistematização dos conteúdos coletados e por

meio dos eixos temáticos foi possível um aprofundamento sobre as discussões e reflexões do tema.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A contextualização apresentada a seguir embasa-se nas análises dos resultados obtidos nas entrevistas com as quatro participantes. A seguir são apresentados os dados correspondentes a cada eixo estabelecido.

### 6.1 EIXO 1: CARACTERIZAÇÃO E FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES.

Analisando os relatos que caracterizaram as participantes, questões essas referentes à formação acadêmica, pós-graduação, tempo de serviço como Professor Interlocutor de Libras, quais formações específicas e se participavam de formação continuada na área, teve-se os seguintes dados: todos os participantes são do sexo feminino, na faixa etária dos trinta aos quarenta anos e atuam com um aluno surdo em sala. Para identificação de suas falas as denominaremos de P1, P2, P3 e P4.

#### Quadro 1: Descrição dos participantes da pesquisa

Participantes	Formação acadêmica	Pós graduação em Libras (450h)	Tempo de serviço	Formação Específica	Formação Continuada na área
P1	Direito e Letras Libras (cursando)	Sim	7 anos	Básico de Libras	Sim
P2	Pedagogia	Sim	5 anos	Básico de Libras	Sim
P3	Pedagogia	Sim	5 anos	Básico de Libras	Sim
P4	Letras e direito	Sim	2 anos	Básico de Libras	Não

Fonte: Elaborado pelo autor

As respostas no que diz respeito à formação continuada na área quanto à frequência de participações em formações continuadas, pode ser descrito da seguinte forma: Três participam de cursos de aperfeiçoamento na área, como workshop; duas participam de diversos cursos na área (coral para surdos, gírias, expressões idiomáticas, técnicas de interpretação e tradução, entre outros); apenas uma participante relatou não participar por causa da ausência de eventos na região em que mora.

As respostas obtidas nesta primeira questão relacionada à formação acadêmica, nos leva a refletir sobre o Decreto Federal 5.626/2005, já mencionado anteriormente no Primeiro item desta pesquisa. Segundo o prelúdio do artigo de número dezessete: “A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL,



2005). Ainda no corpo da lei, o artigo 18 diz: “nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; [...]” (BRASIL, 2005).

Passados treze anos de sua publicação e a obrigatoriedade legal da presença do intérprete no ambiente educativo, os preceitos legais se estenderam e passaram a orientar e regulamentar também a formação desse profissional. Os requisitos para sua formação passaram a exigir, assim, atributos específicos para o exercício da função de mediador da comunicação entre o aluno surdo e o contexto educativo.

As respostas no que diz respeito às formações específicas e se este profissional participa de formação continuada na área, segundo relato das quatro professoras e, também quanto à frequência de participações em formações específicas e continuadas, pode ser descrito da seguinte forma: todas relataram que possuem o curso básico de Libras; três delas participam de cursos de aperfeiçoamento na área, como workshop; duas participam de diversos cursos na área (coral para surdos, gírias, expressões idiomáticas, técnicas de interpretação e tradução, entre outros); apenas uma participante relatou não participar devido a ausência de eventos na região em que mora.

Segundo Gurgel, “ainda existe a crença de que saber Libras torna-se suficiente para atuação dentro do espaço educacional” (GURGEL, 2010, p. 53), pois a aquisição da língua não se dá de forma artificial em um pequeno grupo, mas com a interação com diversos grupos, por meio de capacitações, e inserindo-se na Comunidade Surda. Algumas pesquisas revelam a importância de uma formação específica e contato com a comunidade surda, de forma que a tradução efetiva de informações adequadas no momento da interpretação atenda o surdo, afirmando que é insuficiente a ideia de apenas uma formação em serviço (LACERDA, 2002; TARTUCI, 2001; SANTOS, 2006).

Conforme aponta Kelman (2005), esse profissional, 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.

Em outros países existe a preocupação com a preparação específica do intérprete educacional privilegiando sua formação, já no Brasil ainda é muito preambular em relação à cultura de que o profissional intérprete precise de formação (LACERDA, 2008).

Wilcox e Wilcox (2005), pesquisador sociolinguísta norte-americano, menciona em seu estudo que uma pessoa que queira estar preparada para atuar como tradutor intérprete precisa cursar um programa de formação de TILS de quatro anos. Desse modo, para o autor não é

suficiente estudar somente a Língua de Sinais como segunda língua, mas é fundamental o conhecimento de questões culturais, no caso da Cultura Surda; conhecimento sobre a história das Comunidades Surdas, mostrando diferentes realidades; aspectos linguísticos das Línguas de Sinais. O autor em seu estudo cita o exemplo da ASL (American Sign Language).

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

Infelizmente 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).

Portanto, as trocas de experiências se fazem necessárias, pois esses profissionais possuem uma *práxis* consolidada, porém isso não significa dizer que eles não precisem de formação e/ou de capacitação.

Russo e Pereira (2006) reforçam que é fundamental a união desses profissionais em prol da profissão, identificação de habilidades e competências, 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 profissionais que atuam como mediadores da comunicação junto aos surdos, os que frequentam grandes centros têm acesso à 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, ou seja, os aspectos das práticas educacionais fundamentais são menos conhecidos, tematizados e explorados (GUARINELLO, 2007).

O roteiro utilizado na entrevista continha uma questão de cunho pessoal, relacionada à escolha de ser Professor Interlocutor de Libras e suas experiências, dados que corroboram os relatos dos eixos seguintes, portanto é considerada um dado importante e de oportuna

relevância para a pesquisa.

### 6.1.1 ESCOLHA PROFISSIONAL

Perguntadas sobre sua escolha profissional, as participantes relatam:

#### Quadro 2: Escolha profissional

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Então no curso de pedagogia, a gente tem um período aí de seis meses de Libras. E como eu já tinha algum contato com alguns surdos e a gente vê a necessidade que eles precisam de um intérprete para a evolução deles, eu acabei atuando neste caminho, por eles mesmos pedirem, pela necessidade”.
P2	“Eu conheci Libras no quarto ano de faculdade, em 2010, e gostei muito da disciplina, tive apenas noventa horas e me encantei com a disciplina. E conheci uma pessoa que já estava inserida no contexto e me deu muita força para começar a Pós-Graduação e foi por meio desta pessoa que comecei a gostar mais ainda, me apresentou a faculdade, trouxe o curso de Libras para São Carlos e foi a partir daí que me apaixonei”.
P3	“Eu conheci a Libras dentro da faculdade, estava no meu último ano de graduação, me apaixonei, mudei para o Mato Grosso e fui fazer minha Pós-graduação em Goiânia. E em Goiânia tem muitos surdos espalhados pela cidade e tem um aparato muito bom, onde fui fazer minha Pós-Graduação, aí foi quando me apaixonei mesmo, foi quando eu fui para essa área mesmo”.
P4	“Na verdade eu conheci Libras na faculdade de Letras. Nós tivemos aula durante dois semestres e eu fiquei apaixonada pela língua e passei a me interessar, porque até então, era um terreno desconhecido. Vi o quanto a língua é interessante e bonita, podendo proporcionar a acessibilidade dos surdos alcançar as coisas, assim como nós ouvintes e que para eles é muito difícil, e isso foi me motivando a querer fazer a Pós em Libras”

Fonte: Elaborado pelo autor

A inclusão da disciplina de Libras como obrigatória nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura, fez com que surgisse entre os docentes um interesse por essa língua, o encantamento e a identificação das docentes pela Libras culminou em um aprofundamento acadêmico.

### 6.1.2 EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO

Referente à experiência e atuação presente, as participantes comentam:

### Quadro 3: Experiência e atuação

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Eu trabalhei por um ano e cinco meses na Faculdade Anhanguera, no curso de Ciências da Computação. E, de 2015 para cá, estou na rede estadual, já trabalhei no 9º ano, 1º ano, 2º ano e agora com aluno de quinze anos no 3º ano do Ensino Médio”.
P2	“Trabalhei com educação especial numa escola de educação especial e nessa escola tinha um aluno surdo e eu olhava para ele, na época ele tinha dezessete anos, e não conseguia acreditar que ele era autista, porque ele não tinha características de autista e não apresentava nenhum grau de autismo, conforme fui aprendendo na Pós-Graduação, fui percebendo que ele tinha apenas a surdez e que ele não teve um meio de comunicação, então, a agressividade que ele apresentava era devido à falta de comunicação e foi através daí que comecei a me inserir cada vez mais no contexto e querer ajudar esse aluno. A aluna que acompanho desde 2015 do primeiro ano, hoje ela está no 4º ano do Ensino Fundamental da rede estadual, a aluna tem nove anos e continuo com ela”.
P3	“Como intérprete, trabalhei na sala de recursos três anos e comecei aqui em Araraquara, desde 2014 até hoje trabalho na rede estadual. Estou com o fundamental II e o aluno que acompanho tem dez anos e está no 4º ano”.
P4	“Todos os três anos foram Ensino Médio. A aluna que acompanho tem quinze anos e este ano estou no 2º ano do Ensino Médio na rede estadual”.

Fonte: Elaborado pelo autor

As docentes relatam suas experiências profissionais que em média possuem mais de três anos de atuação na educação, duas professoras já passaram pela educação especial tendo uma delas uma experiência mais profunda com essa clientela, as demais iniciaram já como interlocutoras de Libras.

## 6.2 EIXO 2: PRÁTICA DOCENTE

Esse eixo aborda temas referentes às práticas docentes das participantes, conseqüentemente, aborda as relações dos pares, bem como, as dos alunos com professores e colegas de sala.

Referente à prática docente oito questões foram elaboradas, sendo elas: “1. Qual o seu papel específico como Professor Interlocutor Libras?”; “2. Qual a sua relação com o professor regente (há trocas de informação sobre o aluno (a) surdo (a), como rendimento, dificuldades)?”; “3. Você participa do planejamento das aulas ou da adaptação curricular com o professor regente?”; “4. Você acredita que seja necessário a realização de adaptação curricular para o atendimento desse (a) aluno (a)?”; “5. Qual sua colaboração na vida

acadêmica do aluno (a), além da interpretação dos conteúdos? (planejamento, aplicação, adaptação, notas)”; “6. Qual sua relação com o professor (a) do AEE (Atendimento Educacional Especializado) / itinerante? Há parceria?”; “7. Você desenvolve algum trabalho em relação a Libras com a turma e/ou com a escola?”; “8. O aluno (a) surdo (a) já possuía conhecimento da Libras (L1)? Tem conhecimento da Língua Portuguesa (L2)? Caso não, como você atua neste sentido?”

### 6.2.1 PAPEL ESPECÍFICO EM SALA

Quando questionadas sobre seu papel específico em sala, foi unânime nas falas de cada docente que elas não possuem apenas a função de interpretar, mas cada profissional, mediante a necessidade específica de sua função, está além de realizar a mediação comunicativa.

#### Quadro 4: Papel específico em sala

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Na sala de aula, nós temos a liberdade de ensinar algumas disciplinas a eles. Então, por exemplo, se o professor regente da sala, ele passa uma matéria específica de matemática e o aluno surdo não entende, por eu transitar nas duas línguas, tanto Português quanto Libras, eu tenho a autonomia de ensinar o que o professor regente passou para os demais alunos, inclusive para esse aluno (surdo) eu passo de uma forma que ele possa entender na língua dele. Tendo uma autonomia para poder ajudá-lo a entender essa disciplina”.
P2	“A minha função dentro do Estado é além de auxiliar a aluna a aprender a Língua Portuguesa, eu também ajudo ela a desenvolver como os outros alunos, então, por exemplo, se tem aula de Português eu ajudo a aluna a ler, faço sinais para que ela tenha compreensão e auxílio na leitura, respeitando a Língua de Sinais, respeitando a língua dela”.
P3	“Vou falar como interlocutora, porque estamos lá não apenas para interpretar, mas para o aprendizado destes alunos. Hoje estou com o aluno deficiente, então todos os meus esforços é para que este aluno possa acompanhar a sala, que ele consiga acompanhar os colegas, que ele possa ter um futuro melhor”.
4	“Nós tentamos ter um papel específico, mas quem trabalha com Libras faz muito além disso. A gente não fica restrita a questão pedagógica. Tentamos passar para o aluno a explicação do professor, verifica se o aluno entendeu de fato, repassar as dúvidas que ele venha a ter e atuar junto a ele com as atividades que ele precisa desenvolver”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Fica claro que o papel do professor Interlocutor de Libras em sala de aula se confunde

muitas vezes com o papel do professor, embora os dois profissionais desenvolvam papéis diferentes em sala de aula. Para Quadros (2004), o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de Língua de Sinais na educação. Comenta que, alguns professores por terem um domínio da Língua de Sinais, esses passam a exercer a função de intérprete, acumulando duas funções: a de professor e a de intérprete. Assim, segundo a autora, o professor intérprete é o profissional cuja carreira é a do Magistério e que tem dupla função: ensinar e interpretar.

Conforme aponta Kelman (2005), 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, 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 não está 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.

Em contraposição, Rosa (2006) afirma que é preciso respeitar a figura do professor e não confundir o intérprete com um educador. A figura do professor é a de responsável pelo ensino, assim como por seus alunos. O intérprete atua como mediador entre o professor e o aluno, fazendo a interpretação dos conteúdos trabalhados pelo professor para a linguagem de sinais. A conduta ética do intérprete o impede de se envolver além do necessário, porém para o intérprete que atua na área educacional é algo impossível já que normalmente os alunos da sala sempre veem a figura do intérprete como a de um professor e acaba dirigindo a ele questões e conteúdos trabalhados em sala.

Kelman (2005) em seus estudos, ao descrever relações entre professores intérpretes e professor regente que desenvolveram um ótimo trabalho junto ao aluno surdo e ouvinte relatam que os professores observados trabalham em regime de codocência, ou seja, ambos são responsáveis por todos os alunos, não havendo uma clara separação de funções (KLUWIN, 1999; LUCKNER, 2001).

Na codocência os professores trabalham juntos ao planejar para a turma, elaboram o material e criam estratégias pedagógicas, objetivando um ambiente propício ao aprendizado e respeitando os limites de todos.

## 6.2.2 RELAÇÃO DO INTÉRPRETE COM O PROFESSOR REGENTE

De acordo com o relato das quatro professoras, quanto à relação delas com o professor regente, pode ser descrito da seguinte forma: As participantes P1 e P3 relatam que há participação e possuem trocas de informação sobre o aluno surdo, bem como rendimento e suas dificuldades, porém para P1 constatou certo bloqueio:

### Quadro 5: Relação com o Professor Regente

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“[...] porque alguns professores entendem que nós estamos lá para fiscalizá-lo, mas com outros professores nós temos uma boa relação. Só que se não partir da gente, eles não vem até a gente. Eu geralmente vou até o professor e digo: ‘quais são as estratégias que vamos usar para esse aluno?’. Ele está tendo dificuldades em determinados pontos e especifico quais são esses pontos. Quem passa para o professor sou eu, todas as dificuldades do aluno, e aí nós montamos uma estratégia juntos para atingir o objetivo que é fazer esse aluno entender”.
P2	“Infelizmente a professora que eu trabalho atualmente, não me dá liberdade de conversar com ela sobre a aluna, ela entra em sala, não me passa a rotina, não sei qual o conteúdo que será desenvolvido em sala, e coloca horário para que os alunos copiem, por exemplo, 15 (quinze) minutos. Agora uma aluna que além de apresentar surdez, está trocando as letras de bastão para a cursiva, não consegue acompanhar a sala neste sentido, e com isso não consigo ter uma interação legal com a professora”.
P3	“Sempre teve essa troca. Este ano estou com um pouco mais de dificuldade, porque o professor achou que o aluno deveria ter um pouquinho mais de autonomia e queria que o aluno fizesse as coisas sozinho, mas ele ainda precisa do auxílio”.
P4	“[...]” por exemplo, a aluna surda que está comigo, ela faz um pouco de leitura labial, mas tem professor que não entende que tem que falar mais pausadamente para facilitar a compreensão dela. Tem professor que não entende que ela não é fluente no português e tem dificuldade para copiar e eles enchem a lousa de coisa. Tem professor que insiste em fazer a aula toda oralizada, fazendo textos ditados e esquece que a aluna surda está ali, e sempre tem que ficar lembrando que tem aluno surdo na sala e que algumas coisas são inviáveis e que pode vir a prejudicar essa aluna. Mas outros professores são interessados e gostam de fazer uma adaptação, uma aula diferenciada, proporcionando uma facilidade maior para essa aluna”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação à questão de trocas de informação sobre o aluno surdo se destacam as falas das professoras P2 e P4, a professora P2 relata que não há troca entre elas. Como todo ano há atribuição de aula, esse ano houve uma mudança de professora regente. Parcialmente, a

participante P4 relata que há trocas de informação sobre o aluno surdo com alguns professores, porém com outros colegas ela sente dificuldades entre os pares.

Em relação a esse tocante, à diversidade e a inclusão deveria oportunizar ao professor a vontade de ser acessível. “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de suas práticas pedagógicas, em todos os níveis” (MANTOAN, 2006, p.54). A formação docente deve ser constante, o professor regente e o professor intérprete precisam participar do processo de ensino e aprendizagem, estando abertos para repensar de forma conjunta a mobilizar a sua formação e prática, se apropriando das parcerias em proveito do bem comum.

Para Imbernón (2000), a trajetória profissional do professor só tem partida (formação inicial), nunca tem chegada (um conhecimento pronto, acabado), devendo sempre continuar. Sendo assim, oportunizar por meio do diálogo, de forma que seja acessível aos seus pares, dividir as suas angústias, acertos, repensar e reaprender sempre para assim, aperfeiçoar a sua prática pedagógica e obter resultados satisfatórios no ensino para todos, deve ser a rotina de cada professor.

### **6.2.3 PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO DAS AULAS OU ADAPTAÇÃO CURRICULAR COM O PROFESSOR REGENTE.**

Em relação à participação no planejamento das aulas ou adaptação curricular com o professor regente, temos os seguintes dados:



**Quadro 6: Participação no Planejamento das aulas ou Adaptação Curricular com o Professor Regente**

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Participo, principalmente com a adaptação curricular”.
P2	“Eu participo do ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), em que o professor tem a troca da rotina, tem a troca sobre as séries, só que infelizmente, o professor interlocutor não pode dar palpite porque não é regente da sala. O surdo é muito visual e necessita de atividades que possa desenvolver isso, mas se você pega um recurso, por exemplo, no celular, a professora acha que você não vai ajudar, mas sim conversar, se distrair, menos ajudar o aluno”.
P3	“Sim, participo do ATPC. Eu acho que teria que ter até recurso dentro da escola, computadores, materiais porque isso falta demais, não temos mesmo. Questões de prova, se o Estado sabe que tem esses alunos, eu acho que o Estado deveria fornecer prova diferenciada para eles, mas isso não ocorre”.
P4	“Não. Na verdade eu dou algumas sugestões, algumas opiniões e alguns direcionamentos se ele achar necessário, mas eu estou em uma escola que já é de inclusão há muito tempo”.

Fonte: Elaborado pelo autor

As professoras relatam que participam do Planejamento e das Adaptações Curriculares com o professor regente, as participantes P2 e P3 expressam o ponto de vista em relação às necessidades dos alunos surdos. A fala da professora P2 é preocupante, porém isolada, não descartando a reflexão de que talvez seja uma realidade comum em outras regiões do Brasil.

Nesse percurso, a escola e os educadores, para viabilizar uma relação pedagógica diferenciada, devem estar dispostos a assimilar novos conhecimentos, frequentar o Curso de Libras, comunicar-se com os surdos, adentrar na Cultura Surda, haver uma relação pedagógica entre professor, intérprete, aluno, a fim de todos estarem preocupados em possibilitar um processo inclusivo de ensino e aprendizagem. Logo, é fundamental a interação “surdo - Intérprete de Libras - professor”.

#### 6.2.4 COLABORAÇÃO NA VIDA ACADÊMICA DO ALUNO

Sobre qual era a colaboração do intérprete na vida acadêmica do aluno, além da interpretação dos conteúdos.

##### Quadro 7: Colaboração na vida acadêmica do aluno

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Pelo fato dele não ser tão bem alfabetizado, então tem um pouquinho de dificuldade, aí oriento da melhor forma possível e do jeito visual mais claro deixando ele fazer sozinho e ir corrigindo”.
P2	“Os pais dela são surdos, ela já vem com a Libras de casa, é a língua materna dela, o desenvolvimento dela em sala de aula é apenas da escrita, do Português, então eu tenho o recurso de usar o celular e se tem algum sinal que eu não conheço eu tenho um dicionário de Libras que me acompanha a todo momento”.
P3	“Percebo que não entendeu vou atrás de outros materiais, se eu tiver que usar o celular e mostrar figuras, se vem às provas com muito texto eu procuro imagens para ficar mais claro para o aluno”.
P4	”Ao final da aula, ou da nova matéria ter sido introduzida eu sempre dou o <i>feedback</i> para o professor do que ela conseguiu absorver e do que ela teve dificuldade”.

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com Lira (2007), a instituição educativa carece abarcar a história de vida do discente surdo, considerando seu percurso fora da escola e por meio dele criar estratégias, as quais sinalizam ações mais inclusivas, atentas para as necessidades específicas do acadêmico surdo.

#### 6.2.5 PARCERIA COM O PROFESSOR DO AEE /E OU ITINERANTE

Outra questão abordada se refere à relação com o professor do AEE e/ou itinerante. Questionadas sobre se há parceria, três participantes dizem ter contato com a professora do AEE, apenas uma participante não tem contato.

### Quadro 8: Parceria com o professor do AEE /e ou Itinerante

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Eu conheço a professora, muito boa inclusive, porém não tenho o contato, porque às vezes os horários não se encontram. Se eu trabalho de manhã aí ele vai à tarde ao recurso [sala de recursos]. Impossibilitando até a troca de informações com a professora”.
P2	“A professora itinerante é muito companheira, [para] o que eu necessito, ela faz a adaptação, perto dela a professora regente é uma coisa, aceita ela bem na sala”.
P3	“Por enquanto não. No ano passado, [ela] o não apareceu na escola, esse ano já pedi para chamar, mas até agora não”.
P4	“A gente tem contato sim. Inclusive a aluna que eu acompanho ela começou a fazer aulas na sala de recurso e a gente sempre troca ideia a respeito do que ela está precisando para sempre reforçar o que ela está estudando, quais as matérias que ela está precisando de pontos e o professor do AEE trabalha nisso com ela também e a gente acaba se ajudando”.

Fonte: Elaborado pelo autor

O AEE tem o objetivo de organizar e facilitar o ambiente de escolarização dos alunos através de práticas que englobam o planejamento de recursos e serviços para acessibilidade arquitetônica, formas de comunicação, sistemas de informação, materiais didático-pedagógicos e orientação de alunos e professores quanto ao seu uso no ensino comum e de forma articulada.

É importante ressaltar que os próprios documentos que orientam as ações da Educação Especial, como as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade de Educação Especial (2009), mencionam a necessidade de articulação entre o trabalho de professores de educação especial e de classe comum de forma colaborativa e complementar.

Capellini (2004) explicita que o ensino colaborativo é uma fusão de professores da educação comum e especial para buscar estratégias pedagógicas de ensino para alunos PAEE (Público Alvo da Educação Especial) em classes comuns. Conforme a autora, no ensino colaborativo os docentes envolvidos, possuindo conhecimentos, experiências e habilidades de trabalho distintas, juntam-se em cenários pedagógicos, de forma colaborativa, para ensinar a grupos heterogêneos. A autora ainda pontua que, com esse modelo de trabalho, ambos os docentes “[...] compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula” (CAPELLINI 2004, p. 88).

### 6.2.6 AÇÕES QUE ENVOLVAM A DISSEMINAÇÃO DA LIBRAS COM A TURMA E/OU COM A ESCOLA

As participantes foram questionadas sobre ações que envolvam a disseminação da Libras com a turma e/ou com a escola.

**Quadro 9: Ações que envolvam a disseminação da Libras com a turma e ou com a escola**

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Já iniciamos um projeto de 10 minutinhos de aula de Português, Matemática [...] A gente já está com o projeto de colocar legenda nos banheiros, na sala dos professores, porque a tarde também tem outro surdo”.
P2	“Todas as terças-feiras onde tenho 15 minutos e a professora de Educação física me cedeu 20 minutos da aula dela de sexta-feira para que eu faça o Momento Libras na aula dela também”.
P3	“Esse ano ainda não consegui. Os dois 1º anos os professores abriam as salas de aula. Esse ano não consegui, mas eu sinto que na escola eu não tenho muito essa abertura, hoje faço trabalho dentro de sala só com os alunos. A escola não deixa a gente fazer nenhum tipo de apresentação, ela não apoia a gente”.
P4	“E fora isso a gente tem as participações do momento Libras que a gente acaba desenvolvendo atividades e procuramos conscientizar a acessibilidade, a questão da desigualdade”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo relato das professoras, quanto às ações que envolvam a disseminação da Libras com a turma e ou com a escola, três delas afirmaram desenvolver algum tipo de ação junto a classe ou a escola.

A Professora P4, afirma que a sala foi receptiva e acolhedora com a aluna, de forma que facilitou a inserção da Libras, apenas a entrevistada P3 comenta que não conseguiu desenvolver nenhuma ação junto a comunidade escolar.

Toda língua é uma construção cultural utilizada como forma de transmissão de conhecimentos e da cultura da comunidade que a utiliza. Por isso, se faz tão importante disseminar a língua do surdo, de forma que ela rompa inicialmente as barreiras linguísticas e comunicativas e, conseqüentemente, as culturais. Segundo Bagno (2008), a língua deve ser vista não só como ferramenta que deve ser usada para obter resultados, ela é produtora e transmissora de cultura.

### 6.2.7 CONCEPÇÃO LINGUÍSTICA

Ainda dentro dessa concepção linguística, foi perguntado se o aluno surdo já possuía conhecimento da Libras (L1) e se ele tinha conhecimento da Língua Portuguesa (L2). De acordo com os relatos das professoras, há um público diversificado, usuário da Libras, oralizado e usuário da Língua Portuguesa (L2).

#### Quadro 10: Concepção linguística

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Ele é oralizado, só que sabe pouca coisa de Libras e pouca coisa de Português. Então estamos fazendo um projeto com ele para a evolução em Libras, e também em Português e inclusive para ele balbuciar melhor as palavras por que ele tem um bom pronunciamento de algumas palavras, mas de outras nem tanto”.
P2	“A aluna tem pais surdos, é usuária da Libras e é feito um trabalho com a L2 com a aluna”.
P3	“O aluno usa aparelho, a surdez dele é severa moderada, ele conversa, ele fala, e na casa dele é a L2. Ele não sabe Libras com profundidade”.
P4	“Procuro trabalhar com ela com imagens e associando as palavras, para que ela possa ampliar o vocabulário dela em Língua Portuguesa. Porque em Libras ela flui bem, mas no português ela tem muita dificuldade”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como mencionado no Item III dessa pesquisa, a educação bilíngue para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1 e a Língua Portuguesa (modalidades oral e escrita) como L2. A proposta bilíngue entende o sujeito surdo como participante de duas realidades, como um estrangeiro no próprio país, vivendo ao mesmo tempo a realidade da língua materna, na qual tem sua visão de mundo construída e aprimorada, e a realidade de uma segunda língua, a utilizada no cotidiano da comunidade a que pertence. Nesta proposta, o ideal para o sujeito surdo não seria a sua adequação à realidade ouvinte, usuária da língua oral, mas sim assumir sua condição de surdez como parte de suas características e identidade.

Para Skliar (1997), a proposta de educação bilíngue busca respeitar o direito do sujeito surdo, no que se refere ao acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio.

### **6.3 EIXO 3: RELAÇÕES SOCIAIS**

Referente às relações sociais, cinco questões foram elaboradas, sendo elas: “Como é a sua relação com o aluno surdo? Compreende seu papel na sala? Há confiança e respeito?”; “Como você avalia a comunicação do aluno surdo com os demais alunos da turma? E com os funcionários da escola?”; “Como é sua relação com os demais alunos?”; “Como é sua relação com a família do aluno?”; e “Eles participam da escolarização do filho? Como? Eles são usuários ou tem conhecimento de Libras?”.

#### **6.3.1 RELAÇÃO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE LIBRAS COM O ALUNO SURDO**

Questionadas sobre as suas relações sociais em relação ao aluno surdo e se ele compreende bem o papel de professor intérprete na sala de aula, se há confiança e respeito, as participantes em sua totalidade relataram que sim, segundo elas, há compreensão do papel, bem como, respeito e confiança.

### Quadro 11: Relação professor interlocutor de Libras com o aluno surdo

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Ele tem um respeito muito grande por mim, ele sabe que quando ele tem dúvida ele tem que chamar o professor regente e sabe que estou ali para intermediar a comunicação [...] inclusive ele é muito carinhoso, sempre recebo bilhetinhos dele, flores que ele pega das árvores da escola, mas é um aluno que sabe do limite dele comigo, dele com o professor, dele com a turma, ele tem esse entendimento”.
P2	“Nós temos um vínculo quase materno, pois a acompanho desde o primeiro ano. [...] mas ela entende que minha função é ser professora interlocutora dela”.
P3	“Não é uma criança fácil, ele às vezes desrespeita, mas ele entende sim que eu sou a professora dele, que tem que ter responsabilidade sim, sabe que estou lá para ajudar, mas acabamos criando um vínculo, por mais que você não queira, é uma criança pequena”.
P4	[...]“essa questão de confiança e respeito não vem de imediato vai se desenvolvendo no decorrer da convivência, mas com ela não tive trabalho, desde o primeiro dia do ano letivo, ela respondeu muito bem, até superou minhas expectativas porque achei que a mudança do professor interlocutor, porque ela estava com outro professor e eu com outro aluno [...]”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Por meio das relações de confiança e de afetividade o professor estabelece uma condição de aprendizagem facilitadora. O papel do professor como mediador de conhecimento e, nesse caso específico, como mediador da informação, também é referência para o comportamento e as atitudes do aluno ao resolver conflitos, expressar sentimentos e se relacionar com os colegas e com outros professores. O seu olhar atencioso para o aluno em sua individualidade, a sua mediação no processo comunicativo e suas atitudes na resolução de dúvidas e anseios do aluno por meio dos vínculos sinceros e afetivos impacta em suas relações.

Conforme Saltini (1992):

A serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis faz parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento de nós mesmos, tanto do educador quanto da criança. (SALTINI, 1992, p.33)

É essencial que aluno e professor mantenham esta relação baseados no diálogo, pois por meio dele é possível sanar as dúvidas e até mesmo sentimentos, pois o sentimento é a empatia pelo outro. Havendo esse vínculo de confiança e respeito há melhora considerável no

processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Para Freire (1996), professores e alunos devem ser atuantes no processo pedagógico para que não haja apenas uma transmissão de conhecimento, mas uma construção das aprendizagens:

Educadores e educandos se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato pedagógico, desvelando-a, conhecendo-a criticamente e recriando-a. Nós, educadores, precisamos refletir sobre como nossas aulas são orientadas e dirigidas, ouvir nossos alunos, dar-lhes voz, incentivar e propiciar que participem do processo pedagógico. Se abandonarmos a ideia do diálogo, da reflexão, da comunicação caímos no dirigismo. (FREIRE, 1996, p.38)

Tanto o professor como o aluno são responsáveis por construir e manter esse vínculo afetivo de forma qualitativa, porém cabe ao professor mediar essas relações sem perder a ética profissional.

### **6.3.2 COMUNICAÇÃO DO ALUNO SURDO COM OS DEMAIS ALUNOS DA TURMA**

Indagou-se sobre relação à comunicação do aluno surdo com os demais alunos da turma, com funcionários da escola e, também foi questionada a relação professor-interlocutor com os demais alunos.



### Quadro 12: Comunicação do aluno surdo com os demais alunos da turma

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“O aluno surdo sabe fazer leitura labial, e acabam se direcionando de frente para ele, falam devagar, tentando se comunicar da melhor forma possível e agora que estamos ensinando Libras [...] estão interagindo um pouco mais com esse aluno, estão conversando mais e tendo uma inclusão”.
P2	”Devido o momento Libras, desde 2015, todos os alunos que acompanham ela desde o primeiro ano, tem acesso à Língua de Sinais. Todos os 4º anos que eu trabalho na escola que são cinco, todos os alunos conversam com ela em Libras”.
P3	“Normal, por ser deficiente auditivo ele interage bem”.
P4	“A aluna não tem dificuldade nenhuma, não tem problema nenhum, ela se comunica perfeitamente, ela entende, super sociável, interage com os alunos, ela está sempre fazendo amizades novas porque ela gosta de fazer amizades novas, e não tem problema com ninguém, os funcionários respeitam muito ela, tentam atendê-la da melhor forma possível, mas deixam bem claro que ela é surda a única diferença dela para os demais alunos é a surdez, por exemplo, a fila da merenda ela tem que respeitar, ela não vai passar na frente de todo mundo porque ela é surda. E ela estava com esse pensamento equivocado de que por ela ser surda ela pode fazer o que quisesse, mas aí os funcionários explicaram que não é assim as coisas, de que ela tem que ir pra fila, mas explicam com toda paciência, eles procuram ter a maior boa vontade em aprender em se comunicar para explicar para ela e quando eles veem que não conseguem aí recorrem a mim”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Fica claro nas falas das professoras que buscam incluir de forma que todos rompam com a barreira linguística.

### 6.3.3 COMUNICAÇÃO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR COM OS DEMAIS ALUNOS DA TURMA

Em relação aos demais alunos, as quatro professoras argumentaram ter um bom relacionamento com eles.

**Quadro 13: Comunicação do professor interlocutor com os demais alunos da turma**

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Temos uma boa relação, eles me respeitam, eu respeito eles. Mas por eles serem 6º ano eles confundem muito meu papel de intérprete com o de professora, porque eles acham que sou professora deles e é quando começo a mostrar que existe a diferença do intérprete e o professor regente, não é minha obrigação ensinar a matéria à maioria da turma e sim para o aluno que acompanho”.
P2	“Também é muito boa, eles me respeitam muito. Quando a professoras regente está falando, eles prestam muito atenção, mas sempre deixei muito claro que meu papel lá dentro é com a aluna surda, por conta disto houve sempre um respeito”.
P3	“Sim, com confiança, porque a cada ano [ocorre] uma troca de professor, eu sinto que eles ficam assustados. E até eles começarem a confiar na professora nova eles me procuram e, às vezes, isso gera problema, como neste ano mesmo tive problemas com isso, porque a professora não está aceitando muito, com relação aos demais alunos”.
P4	“É ótima, não tenho o que reclamar”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os relatos da participantes P1 e P3, chamaram atenção pela disparidade em suas atuações.

De acordo com Lacerda (2009), é natural que a criança surda e também a criança ouvinte confunda os papéis dentro da sala de aula, porém cabe ao intérprete remetê-lo ao professor regente, deixando claro os diversos papéis dentro da sala de aula.

Em relação ao processo de socialização sobre o olhar da inclusão, de acordo com Mazzota (1996), a implementação da inclusão tem como pressuposto um modelo no qual cada criança é importante para garantir a riqueza do conjunto, sendo desejáveis que na classe comum estivessem presentes todos os tipos de aluno, de tal forma que a escola seja criativa no sentido de buscar soluções visando manter os diversos alunos no espaço escolar, levando-os a obtenção de resultados satisfatórios não só no campo acadêmico e social.

Para que a inclusão seja efetuada, é necessário que o trabalho não seja executado somente dentro da sala de aula e sim na escola toda; também é necessário maturidade de todo o grupo escolar para que compreendam o aluno e suas dificuldades.

De acordo com Santos (2006), em relação à inclusão se faz necessário que se tenha o direito das pessoas serem diferentes quando a igualdade as descaracteriza e o direito delas serem iguais quando a diferença as inferioriza.

### 6.3.4 FAMÍLIA E A SUA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO

Para concluir esse eixo temático sobre as relações sociais, foram elaboradas duas questões que abordam a relação com a família e participação dela na escolarização do aluno.

#### Quadro 14: Família e a sua participação na escolarização do aluno

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Os pais são separados e não tem contato nenhum com a língua. A mãe dele é uma enfermeira que trabalha por dois períodos. E o aluno surdo infelizmente fica acompanhado por uma vizinha que não tem boa índole, então acaba prejudicando muita coisa, ele começou a apresentar o comportamento de pegar, por exemplo, a borracha de um aluno, colocar no estojo dele, pegar a caneta de outro aluno e colocar no estojo dele, pegar o livro de outro e colocar na mochila. Então assim, estamos começando a trabalhar isso, porque agora que estou vendo essas atitudes dele, todos nós (intérprete, professor, coordenador) estamos conversando com calma com a mãe dele, porque não está só no ensino da mãe, precisa partir da vizinha na qual ele passa mais tempo. Estamos tomando cuidado ao conversar com a mãe dele, mas desde o princípio informei que ela não transita em nenhuma das duas línguas (Português, Libras) e que ela precisava nos ajudar porque a evolução deveria se estender até o lar dela, ajudando nas atividades escolares e aprendendo Libras também”.
P2	“Hoje é uma relação de amizade. Se eles precisam de alguma coisa, sempre auxílio devido à limitação deles, mas é uma relação muito boa, pois é bem amigável, é profissional também, não costumo frequentar a residência deles, mas se precisam de um apoio, sempre estou auxiliando eles. Eles participam da escolarização da filha, mas por conta da pouca escolarização, não conseguem ajudar tanto a filha deles. A mãe não é fluente na Língua Portuguesa tendo assim dificuldade na escrita e não é oralizada, já o pai é alfabetizado e é oralista, tem mais facilidade com a L2”.
P3	“É uma relação boa, a gente conversa, uma interação muito boa, são três anos juntos com o mesmo aluno, mas assim não frequento casa nem nada disso, mas sempre fazendo interação, porque nosso interesse é ajudar o aluno para que tenha um bom aprendizado para que acompanhe a sala. Os pais têm um pouco de conhecimento de Libras, mas usuários da língua acreditam que não. Porque ele (pai) tem deficiência, então eles usam a L2 mesmo. Mas eles têm conhecimento, porque a mãe dele chegou a fazer curso de Libras”.
P4	“Eu não conheço direito a família da aluna eu fiquei dois anos com o mesmo aluno, o nosso período de convivência foi maior, e as características do outro aluno eram diferentes das características desta aluna, mas não os conheço para poder dar uma opinião mais pontual. A família eu acho que tenta participar, mas tem muita dificuldade, às vezes, [eles] não sabe como chegar para participar. Eles são usuários de Libras, mas são muitos sinais caseiros convencionados entre eles. Muito português sinalizado”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Fica claro pelos relatos que as relações escola e família ou professor e pais se complementam. No processo de interação entre ambos, deve haver uma parceria de igualdade,

com isso a colaboração afetará tanto o aluno e sua família, como também a atividade dos profissionais envolvidos.

De acordo com Silva e Mendes (2008) a família deve dar continuidade em casa aos trabalhos realizados e indicados pelos profissionais. Este núcleo deve estar ciente da importância dos trabalhos e seguir corretamente as orientações dos profissionais. As autoras apontam também que os profissionais devem se comunicar com a família de forma clara e acessível, de modo que possam compreender o que é dito, havendo parceria.

O papel da família é fundamental no processo de inclusão, pois é de suma importância que ela prepare o seu filho para conviver fora do seio familiar e faça o acompanhamento do desempenho do ensino e aprendizagem.

#### **6.4 EIXO 4: QUESTÕES CONCEITUAIS**

Esse último eixo aborda temas referentes às questões conceituais das participantes. Referente a essas questões foram elaboradas quatro perguntas, sendo elas: “Qual sua concepção sobre inclusão do surdo?”; “Qual seu conhecimento sobre a política de educação inclusiva (documento, legislação)?”; “Você possui conhecimento sobre a legislação específica da Libras/Intérprete (Lei nº 10.436/02, Libras reconhecida como língua - Decreto nº 5626/05, regulamenta a Lei nº 10.436/02 - Lei nº 12.319/10, regulamenta a profissão)?”; “Você conhece a Resolução Estadual SE 38/2016 que dispõe sobre a atuação de docentes (com habilitação/qualificação na Libras), nas escolas da rede estadual de ensino?”

##### **6.4.1 CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO**

As participantes foram questionadas sobre a concepção de inclusão em relação ao surdo no ambiente escolar, sendo uma questão subjetiva de valor formativo de cada entrevistada, mediante os fatores relacionados à efetivação da lei, juízo de valores ou esclarecimento por parte de outros pares.

**Quadro 15: Concepção de inclusão**

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Eu acredito que a inclusão ela tem que ser muito ampla. Porque não basta o surdo chegar lá na escola, sentar na cadeira dele, o intérprete posicionado a sua frente, o professor explicando a matéria e faço minha função em interpretar e depois vou embora. A inclusão deveria ser feita de uma maneira que os alunos e professores conseguissem se comunicar com esse surdo e que não dependesse tanto do intérprete para conversas simples e particulares, que se o surdo tiver dúvida o próprio professor possa explicar para ele em Libras”.
P2	“Eu acho principalmente na escola, falta muito para aceitação do profissional intérprete de Libras, porque somos vistos como auxiliares e não como professores, então necessita muito de uma concepção, necessita muito de entendimento para que possam aceitar o intérprete dentro de sala de aula, só assim o surdo poderá ser aceito e sim a Libras ser aceita na escola”.
P3	“Em minha opinião falta muito ainda para ter uma inclusão como se deve ter. Como falei anteriormente, faltam materiais, adaptação de currículos, adaptação de prova e muitas outras coisas. Eu acho que tem muito que mudar. Tem um caminho muito grande ainda pela frente. Já conquistamos muitas coisas, mas precisamos de mais coisas”.
P4	“Na verdade a gente acaba verificando que na prática a inclusão não se concretizou, ainda não é uma coisa que se possa chamar de inclusão de fato e de direito, na legislação ela aparece muito bem, muito interessante em relação a inclusão, mas na prática falta muita coisa, por exemplo, nosso governo manda as Avaliações Pedagógicas, mas para a escola inclusiva ele não manda as Avaliações Pedagógicas adaptadas e, com isso, observamos que tem um distanciamento muito grande entre a legislação para a prática. Na esfera da legislação é bem redigida, mas na prática não acontece, muitas coisas precisavam ser mudadas e ser revistas para que possamos falar que está havendo uma inclusão, está acontecendo uma socialização do aluno na escola, mas a inclusão de fato como ela deve ser espelhada na lei de fato não é”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os professores precisam estar conscientes de sua importância e da função que desempenham, no caso de ter um aluno surdo na sala, pois, independente da realidade que atual, é na relação concreta entre o aluno e o professor que se localizam os elementos que possibilitam decisões educacionais mais assertivas. Portanto, é necessário que o professor esteja aberto às inovações, tais como a valorização e o reconhecimento da diversidade do processo de ensino-aprendizagem, sempre buscando estar em contato com novas ideias, ampliando seus conhecimentos além da formação acadêmica, para poder acolher bem os alunos com necessidades especiais e agir de maneira competente diante das situações que surgirão na sala de aula.

Em busca de novos caminhos para construção de um modelo inclusivo, Carneiro (1999) afirma que há estudos e práticas em outros países em relação às formas de colaboração

dentro da escola, com o objetivo de unir o trabalho do ensino comum ao do especializado, a fim de garantir a inclusão, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência na escola. Segundo a autora, a escola trabalharia de forma colaborativa em parceria com outros setores da comunidade como a saúde, assistência social, esporte e lazer, ou por meio de parcerias entre a própria equipe escolar, entre o professor da classe comum e o professor especializado.

Como se vê, parcerias como essa citada, poderiam minimizar entraves que a escola possui frente à implementação da inclusão como a lei preconiza.

Alguns professores podem se sentir vigiados ou incomodados com a presença do intérprete, porém o intérprete é necessário para mediar a comunicação, já que nem todos os professores sabem Libras.

Para Lacerda (2006):

[...] não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo. (LACERDA, 2006, p.29)

O trabalho deve ocorrer em parceria para que o aluno surdo seja beneficiado por ambos (professor e intérprete). Dessa forma, é importante que o professor regente conheça Língua de Sinais, e que consiga se comunicar com o aluno, pois ele ficará motivado a aprender, já que consegue ter essa comunicação direta com o professor, tirar dúvidas, se aproximar, facilitando a aprendizagem. De acordo com a mesma autora, o professor regente também não deve deixar toda a responsabilidade para o intérprete, pois ele está ali para mediar as relações, interpretar o conteúdo e facilitar a aprendizagem através de recursos pensados em conjunto.

#### **6.4.2 CONHECIMENTO RELACIONADO À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SOBRE LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA DA LIBRAS E DO INTÉRPRETE**

As participantes foram questionadas sobre o conhecimento relacionado à política de educação inclusiva e sobre legislação específica da Libras e do intérprete.

### Quadro 16: Legislação específica da Libras e do Intérprete

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Sim, com certeza. Inclusive o tema do meu TCC da Faculdade de Direito é exclusivamente sobre isso, a parte legislativa política que acontece nas interpretações; o que eles têm direito e o que não tem; do intérprete, da língua deles; o conhecimento da comunidade, da Cultura Surda; do Estatuto do Deficiente na qual foram alteradas muitas coisas e auxiliado muito na área de Libras; os regulamentos e regimentos escolares em relação ao surdo, ao deficiente auditivo, etc., tenho esse conhecimento sim. O Estatuto da Deficiência também ajudou no entendimento destas leis, inclusive a exigência com a janelinha de Libras na televisão para a facilidade de entendimento, legendas, etc”.
P2	“Sim, tenho conhecimento da lei, do decreto, dos direitos do intérprete de Libras e dos direitos dos surdos e, infelizmente posso falar que não é feito o que deveria [...] Sempre que eu posso estou estudando, gosto de ficar por dentro de tudo que acontece com a Cultura Surda. Acho que é muito importante para meu desenvolvimento e para meu conhecimento no meu trabalho também”.
P3	“Tenho conhecimento sim. Tanto tenho que já tive um problema no começo do ano, porque me chamaram de: auxiliar, mas deixei bem claro que sou uma interlocutora de Libras. Porque existe toda uma lei e um decreto, onde nós estamos lá sentados do lado do aluno para fazer nosso trabalho. Já tive esse tipo de problema e é essa lei que salva a gente, mas mesmo assim, não respeitam muito. Muitos veem a gente como estagiário”..
P4	“Tenho conhecimento sim. Estudei bastante, inclusive a legislação da escola inclusiva, foi tema do meu TCC da Graduação, então abordei bastante a legislação. Tenho conhecimento da legislação própria nossa do Estado”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Vale ressaltar que as duas participantes possuem conhecimento na área de direito, pelo fato de terem uma segunda Graduação, em Direito.

Com o reconhecimento e a inserção da Língua de Sinais respaldada pela legislação, a inclusão torna-se inegável em seu sentido político mais amplo e para tanto houve necessidade de se pensar na acessibilidade que sustentava e justificava a novidade de inserir o profissional na escola e demais espaços.

A lei que reconhece a Língua de Sinais no Brasil é de 2002, ou seja, tem praticamente vinte anos apenas de consolidação política, porém os movimentos em prol da comunidade são mais antigos, esse profissional acompanha junto à Comunidade Surda a reivindicação de direitos dentro de uma sociedade historicamente excludente, arraigada a valores estereotipados.

Esse profissional tem o seu reconhecimento como profissional apenas há dezesseis anos, portanto é importante considerar que a profissão de Intérprete de Libras é recente, não

havendo, ainda, tempo hábil para formação adequada de profissionais com excelente nível de formação, qual seja a formação superior. Contudo, as formações timidamente acontecem e a legislação também é incorporada em frações mínimas por esses profissionais em suas formações, pelo fato, dos cursos de formação priorizarem o conhecimento da língua em si, não havendo uma conscientização mais aprofundada no campo legal no que se refere à legitimação desse profissional, é provável que haja atualmente um repensar na grade de ensino formativa desses profissionais.

O nível de exigência de qualificação desse profissional está diretamente relacionado ao desenvolvimento da Comunidade Surda. Quanto mais essa comunidade for respeitada, por meio de seu envolvimento em atividades políticas e culturais, bem como melhoria de seus níveis de escolaridade, maior será o nível de exigência quanto à formação e qualificação do profissional intérprete, de acordo com Lacerda (2010). Consequentemente, o status profissional também ganha notoriedade, reconhecimento e valorização pela sociedade.

#### **6.4.3 RESOLUÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL SE 38/2016 QUE DISPÕE SOBRE A ATUAÇÃO DOS DOCENTES COMO INTÉRPRETES COM HABILITAÇÃO E QUALIFICAÇÃO EM LIBRAS**

Para concluir, o último questionamento foi sobre o conhecimento da Resolução da Secretaria Estadual SE 38/2016 que dispõe sobre a atuação dos docentes como interlocutores com habilitação e qualificação em Libras, mencionada no item I deste trabalho. De acordo com o relato das quatro professoras sobre o conhecimento dessa Resolução:



**Quadro 17: Sobre Resolução da Secretaria Estadual SE nº 38/2016**

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	“Tenho sim, é a nossa área. Nós temos que estar bem atualizados, porque acontecem situações que precisamos estar amparados pela lei, não só os pais dos alunos, gestores, mas nós que estamos na sala com eles o tempo todo, precisamos estar por dentro do que pode nos ajudar”.
P2	“Sim, conheço. Acho que chegou o momento desta resolução ser posta em prática, porque infelizmente tem muito profissional, que entra na escola com 40, 90 horas e não é fluente na língua, atrapalhando o desenvolvimento do surdo em sala de aula”.
P3	“Não tinha conhecimento desta resolução, agora que estou sabendo. Eu acho que não é qualquer pessoa que pode pegar um aluno, como por exemplo, a pessoa fez um curso básico, ou tem essa matéria na Faculdade que pode assumir um aluno surdo. Não pode, porque a gente tem que conhecer toda a aprendizagem, não é só na prática, tem uma teoria de alfabetização como aprendi na Pós-Graduação. E se não tivermos este conhecimento podemos prejudicar esse aluno surdo. Então eu acho que essa lei deveria exigir mais dos profissionais, para que fossem formados, com Pós-Graduação, ter uma Licenciatura ou mesmo quem entrou com Letras-Libras para que pudessem assumir cargos assim, porque a gente vê muitos alunos prejudicados, porque não é tão simples ir lá e interpretar, porque as vezes pode-se fazer sinais errados, contextos errados, já vimos isso, não só o aluno surdo, mas acaba ensinando os demais alunos errado também. E tem a questão da teoria, e a alfabetização? Como esse aluno vai aprender? Como é o aprendizado? E tem muita gente que não sabe. A gente sabe do nosso trabalho e a importância que [ele] tem, pois nós estudamos para isso”.
P4	“Conheço sim, a gente tem que trabalhar com ele de baixo do braço”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Nota-se claramente a tomada de consciência pela professora interlocutora P3 ao notar a resolução, reconhecendo o seu papel enquanto instrumento de acessibilidade para o aluno surdo no contexto educacional inclusivo, tendo o poder de influenciar na sua forma de atuação em sala de aula e, conseqüentemente, o poder de ser determinante para o sucesso escolar surdo, bem como para a sua autonomia enquanto sujeito do processo educacional. Dá-se a importância da formação e conscientização de seu papel social dentro de uma escola e uma sociedade que caminha e aspira a ser inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando responder ao questionamento da presente pesquisa realizou-se uma entrevista semiestruturada aplicada junto as Professoras Interlocutoras de Libras/Língua Portuguesa de escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, a partir de uma pequena amostra.

A entrevista com as docentes mostrou que mesmo diante de algumas dificuldades, elas buscam desempenhar seu papel junto aos alunos surdos e a comunidade escolar de forma inclusiva, ultrapassando o papel interpretativo. Nas narrativas verificam-se informações que permitem compreender como se dão as relações no ambiente escolar em relação ao trabalho desenvolvido.

Inicialmente foram abordadas a formação desse profissional, que, como o de qualquer outra profissão, compreende o aperfeiçoar, aprofundar e atualizar os conhecimentos. Foi possível verificar que todas atendem o requisito mínimo para acompanhar os alunos surdos, porém a formação prévia das entrevistadas não garante a estabilidade linguística, havendo a necessidade de capacitações constantes, devido a complexidade da língua. De forma que, uma vez que a língua é viva e passa por mudanças conforme o seu uso. Além disso, é imprescindível na construção do conhecimento, a reflexão sobre a própria *práxis* que, vai além da aplicação do saber, porque exigem novos saberes para transformação da produção.

De acordo com os dados foi possível verificar também que o papel do professor interlocutor de Libras em sala de aula se confunde com o papel do professor regente, embora ambos desenvolvam papéis diferentes em sala de aula. No entanto, o professor que media as comunicações tem que ter clareza de seu papel, buscando criar uma situação de comunicabilidade e aprendizagem que tenha significado para os alunos surdos, pois ele é a junção de mediador de comunicação e educador, devendo ser sensível às apreensões do aluno que ele acompanha. Os resultados mostraram que é comum esse profissional tomar para si como missão dirimir as angústias por esse aluno vividas em sala, seja ela na compreensão dos conteúdos, execução das atividades e, em alguns casos, mediando as relações sociais nesse contexto. Natural que haja um envolvimento, pois o intérprete está presente durante cinco ou seis horas diariamente, acompanhando-o em todas as atividades escolares, a ponto de gerar confusão por parte de outros profissionais, que lhe atribuem exclusivamente a função de “cuidador” e “professor do surdo”, ou até mesmo desqualificando a importância de seu trabalho.

Haja vista, a importância desse profissional para a escola e, principalmente para o surdo, acredita-se que a tomada de consciência em relação ao seu trabalho pode ser compartilhada em momentos de coletividade com seus pares, por exemplo, no primeiro planejamento do ano letivo, apresentando e elucidando sobre sua função que está garantida e embasada na própria legislação estadual, de forma que, esclareça e torne seu trabalho mais consistente e passível de parcerias em prol do alunado surdo.

Apesar de ter clareza de sua função, esse docente necessita de parceiras de outros membros do colegiado para que seu trabalho tenha êxito junto à comunidade atendida. Ou seja, a codocência, pois essa colaboração com outros professores é o trabalho conjunto ao planejar, elaborando o material e criando estratégias pedagógicas.

A pesquisa verificou a ambiguidade em relação à clareza e importância do trabalho conjunto, a dificuldade que o Professor Interlocutor tem no que concerne de não ser o “regente da sala”. Todavia, esse profissional está presente cotidianamente na sala, participando de todas as atividades pedagógicas, em alguns casos conhecendo a realidade dos alunos melhor do que o próprio professor regente ou o Professor do AEE, contato esse, estabelecido pela proximidade. No entanto, todos fazem parte do processo de aprendizagem e devem estar preocupados em possibilitar um processo inclusivo de ensino e aprendizagem, não deveria haver divisões no que corresponde a classe dos professores, mas sim, uma somatória de saberes em função do ambiente de aprendizado, desse modo todos obteriam, dentro de suas funções, êxito no aprendizado do aluno surdo.

Outro dado importante da pesquisa é a disseminação da Língua de Sinais no ambiente escolar, observa-se por meio das respostas das participantes, que elas têm a consciência dessa importância e, de alguma forma, multiplicam os sinais aos demais, até mesmo se é considerado como facilitador de seu trabalho, pois não recai exclusivamente ao intérprete à mediação, os demais alunos até mesmo por empatia se tornam seus mediadores, fazendo de forma natural o processo significativo inclusivo desses alunos surdos. Ao entrar em contato a Língua de Sinais, rompemos com as barreiras linguísticas e comunicativas e, como resultado as culturais.

A respeito das relações sociais entre aluno surdo, demais alunos e também a participação da família, questionadas se há compreensão do seu papel como professor interlocutor, se há confiança e respeito, se a família está presente, é possível verificar relações de afetividade, pois há um olhar atencioso para o aluno em sua individualidade, tanto no processo de mediação no processo comunicativo, como em suas atitudes para com o discente, por meio dos vínculos autênticos e afetivos que impacta em suas relações, bem como, a

percepção desses alunos em relação ao professor interlocutor como colaborador de sua aprendizagem. Em relação à família, os dados nos revelam uma discreta participação na educação de seus filhos, porém uma boa relação com o professor interlocutor. Todavia, as relações se complementam no que se refere à instrução do surdo, seja ela, no berço familiar ou escolar.

Constatou-se a partir da concepção que as professoras têm sobre a inclusão, as leis e decretos específicos pertinentes a sua atuação, validam-se respostas efetivas e condizentes com os autores e a legislação vigente. Os dados obtidos na pesquisa contribuem para a compreensão que a educação, no enfoque inclusivo, deverá ressignificar o papel do professor, da escola e suas práticas pedagógicas, em função de ações para que alunos com deficiência não sejam julgados pelas suas aparentes limitações, mas, que sejam consideradas suas especificidades visando potencializar sua capacidade e habilidades.

Acredita-se, portanto, ter atingido os objetivos deste estudo sobre o perfil desse profissional, esperando deixar algumas inquietações que levem a outras perspectivas, assim culminando para novas pesquisas. que as discussões aqui realizadas contribuam com a área da Educação. Por meio das reflexões dispostas nessa pesquisa e também na sua divulgação, almeja-se que haja uma conscientização sobre a importância do papel do Professor Interlocutor de Libras pelos membros da comunidade escolar, bem como suscite a importância da formação continuada na Libras, como instrumento fortalecedor de seu trabalho, sendo ele no próprio ambiente de trabalho ou fora dele, por meio de trocas, bem como, o respeito à diversidade e ao aluno surdo.

**REFERÊNCIAS**

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Casagraf - artes gráficas Unipessoal, p. 280. 2002.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica. Os surdos e sua produção lingüística**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes**. In Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. 5.ed. Papyrus Editora, 2002.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/ SEESP**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>\_Acesso em: 01 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 01 mar 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência: **Guia de Atendimento das Centrais de Intérpretes de Libras (CIL)**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/10/Guia-de-Atendimento-CIL-1.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) > Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Senado Brasileiro: BRASILIA, 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112319.htm) > Acesso em: 15 mar.2018

BRITO, L. F. **Integração social do surdo.** In: Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 7, p. 13 – 22, 1986.

\_\_\_\_\_. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CAETANO, P. F. **Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação.** 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos.** São Carlos: EDUFSCar, p. 37-61, 2014.

CARNEIRO, R. U. C. A educação inclusiva para deficientes auditivos/surdos. In: KONKIEWITZ E. C. (Orgs) **A aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar.** Editora UFGD, Dourados, p. 978-85-8147-046-7, 2013.

CARNEIRO, R. C. A.. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.** 1999. 170f. (Dissertação Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CICCONE, M. **Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda.** 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COUTINHO, D. M. D.; SANDER, R.; PIRES, C. L. **O intérprete da LIBRAS – um olhar sobre a prática do profissional.** In: Seminário Desafios para o Próximo Milênio, de 19 a 22 de setembro de 2000. Rio de Janeiro: INES/Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3ª Ed., São Paulo, Atlas, 1995.

DORIA, A.R.F. **Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda.** Rio de Janeiro: 1958.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA, A.B H.. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 8. ed. Curitiba: Positivo, p.895, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARBE, D.S. **Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque.** Revista Unifebe, Balneário Camboriú, v.10, p. 95-104, 2012. Disponível em: <<http://www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/20121/artigo023.pdf.htm>> Acesso em: 06 mar. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interativa.** São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, A.C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

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.

HARRISON, K.M.P. O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe.** São Paulo: Plexus, p. 114-122, 2000.

HICKOK, G; BELLUGI, Ú; KLIMA, E. **A língua de sinais no cérebro.** Revista Scientifica American Brasil, Edição especial, Portugal, n. 4, 1998.



HONORA, M. et al. **Livro Ilustrativo da Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. 8 ed. Cortez Editora, p.119, 2000 .

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

KLUWIN, T.M. *Coteaching Deaf and Hearing Students: Research on Social Integration*. American Annals of the Deaf, p.339-344, 1999.

LACERDA, C. B. F; LODI, A. B. **Uma escola, duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Caderno do Cedes, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&userID=-2](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&userID=-2)> Acesso em: 14 out. 2017.

\_\_\_\_\_. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Cláudia. et al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p.163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>.> Acesso em: 29 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico**. Revista Brasileira de educação especial. v.13. n. 2, Marília, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** 2008. Disponível em:

<<http://www.ppgees.ufscar.br/LACERDA%202008%20Interprete%20de%20Libras.pdf>>

Acesso em 29 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIRA, B. C. **O professor sociointeracionista e a inclusão escolar.** São Paulo: Paulinas, 2007.

LUCKNER, J. L.; MUIR, S. *Successful students who are deaf in general educational settings.* American Annals of the Deaf, 146 (5), p.435-445, 2001.

MACIEL, M.R.C. **Portador de deficiência: a questão da inclusão social.** Revista Perspectiva, vol. 14, Nº 2. São Paulo, 2000.

MAGALHÃES, R.C.B.P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à Educação Especial.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/EDUECE, 2002.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** . São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, p.11-25, 2003.

MARINHO, M.L.. **O ensino de biologia: O intérprete e a geração de sinais.** Brasília: UNB, 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Brasília, Brasília.

MASUTTI, M. L. & SANTOS, S. A. **Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção.** QUADROS, R. M. de. Estudos Surdos III. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

MAZZOTTA, M.J.S. **A inclusão e integração ou chaves da vida humana.** In: III Congresso Ibero- Americano de Educação Especial. Paraná: 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 3.ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

NOGUEIRA, C. M. I.; CARNEIRO, M. I. N.; NOGUEIRA, B. N. **Língua Brasileira de Sinais – Processo Inclusivo na Educação Básica.** Maringá: Cesumar, 2010.

NOGUEIRA, M. A. M. **Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas /** Marilene de Almeida Monteiro Nogueira – Brasília: CORDE, 1997. 137p. – il. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PASSOS, G.C.R. **Os Intérpretes de língua de sinais: atitudes frente à língua de sinais e às pessoas surdas.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation and Research Methods.** London: SAGE; 1990.

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

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, p. 717-722, 2005.

POKER, R.B. **Troca Simbólica e Desenvolvimento em Crianças Surdas: uma proposta de intervenção educacional**. 2001. 363p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, p. 93, 2007.

\_\_\_\_\_. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In.: QUADROS, R. M e PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

\_\_\_\_\_. **Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Cad. CEDES [online]. 2006, vol.26, n.69, pp.141-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a03v2669.pdf> > Acessado em 18 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **O tradutor e o intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>.> Acessado em 29.set. 2017.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

QUADROS, R. M.; MASUTTI, M. L; SANTOS, S. A; (orgs.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RODRIGUES, Livia Fini. **O papel do intérprete de libras no ensino fundamental**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru.

ROJAS, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. In: MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, p. 87-94, 1999.

ROLDÃO, M.C. Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier **Trabalho Colaborativo de professores**, nº71, p. 24-29, 2007.

ROSA, A. S. **Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.8, p.75-95, 2006.

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.

SÁ, N.L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

SACKS, O. W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALES, A. M. et al. **Deficiência auditiva e surdez: visão clínica e educacional**. Seminário apresentado na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2010.

SALLES, H. M. M. L et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**. Caminhos para a Prática Pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SALTINI, C. J. P. **Desenvolvimento: Aspectos Cognitivos e Afetivos**. Ver. Bras. Cresc. Des. Hum. 11(2): São Paulo, 1992.

SANDER, R. **Avanços & conquistas na atualidade**. 1º Encontro dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de língua de Sinais de MS (09 e10 de dezembro de 2005) Campo Grande – MS:APILMS, 2005.

SANTANA, A.P.. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA E.S. **Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente.** 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. REVER NOME

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações.** 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

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.

SÃO PAULO. RESOLUÇÃO SE – 38/09. **Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino.** Disponível em <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38\\_09.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.HTM)> Acesso em: 27 out. 2017.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO SE Nº 61/14. Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015. **Dispõe sobre a escolarização de alunos com surdez/deficiência auditiva (DA) da Rede Estadual de Ensino do estado de São Paulo.** Disponível em: <[http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/LegislacaoEstadual/Instrucoes/1\\_EdEspecial\\_instrucao\\_DA\\_15012015.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/LegislacaoEstadual/Instrucoes/1_EdEspecial_instrucao_DA_15012015.pdf)> Acesso em: 27 out. 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral.** São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, A.M.; MENDES, E.G. **Família de crianças com deficiências e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola.** Ver. Bras. Educ. espec. v. 14 n. 2. Marília. Maio/Ago 2008. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 26 maio 2018.

SILVA, C. A. A. **Entre a deficiência e a cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos.** 2010. Tese de Doutorado. São Paulo: PPGAS/USP.

SILVA, K.S.X.; OLIVEIRA, I.M. **O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso.** Educ. Real. [online]. vol. 41, n.3, pp.695-712, 2016.

SCHELP, P.P. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva.** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SKLIAR, C. (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Editora Mediação. Porto Alegre.1998.

SKLIAR,C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

SCHRAIBER, L. B. **Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica.** Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. **Aspectos lingüísticos da língua brasileira de sinais/ Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação.** Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 1998.

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História.** 2008. 176 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UFSC, Florianópolis.

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.

TORRES, R. M. **Educação para todos: uma tarefa por fazer.** Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, p. 104, 2001.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUXI, P. **A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. Brasília: UNB, 2009.83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

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

VELOSO, É.; MAIA FILHO, V. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. vol.1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

Disponível em:

<[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8\\_16.HTM?Time=09/09/2017%2006:52:49](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8_16.HTM?Time=09/09/2017%2006:52:49)>

Acessado em: 29 out. 2017.

VIGOTSKY, L.S. **Principio de la educación social de los niños sordomudos**. In: \_\_\_\_\_. Obras escogidas. Tomo V. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madri: visor, p. 115- 130, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

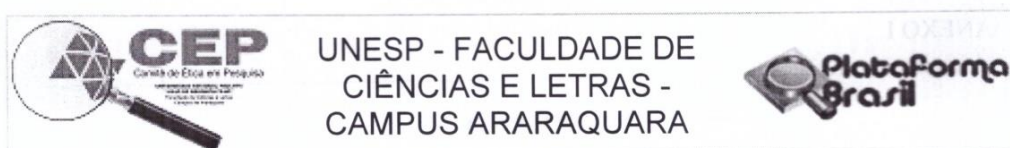
WERNECK, C. **Você é Gente?** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## ANEXO 1: Parecer do Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROFESSOR INTÉRPRETE DE LIBRAS E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Pesquisador:** LUIZ RICARDO CERVONI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 74754417.6.0000.5400

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.325.686

#### Apresentação do Projeto:

O projeto é de grande relevância para a área na qual se insere e suas contribuições serão importantes para os demais estudos sobre LIBRAS e principalmente, sobre a formação de professores.

#### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como intuito apresentar um estudo sobre a atuação do Professor Intérprete de Libras no contexto escolar, com uma proposta de trabalho que procura investigar como se dá a atuação do Professor Intérprete de Libras, levando em conta o ambiente multicultural escolar sem perder o foco no aluno surdo bem como nas duas culturas envolvidas (Cultura Ouvinte e Cultura Surda).

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador fez a devida análise de riscos e benefícios na plataforma e no TCLE.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências do parecer anterior foram atendidas a contento.

**Endereço:** Rod. Araraquara- Jaú Km1

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 14.800-901

**UF:** SP

**Município:** ARARAQUARA

**Telefone:** (16)3334-6124

**E-mail:** comiteedeetica@fclar.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E LETRAS -  
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 2.325.686

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram feitas as alterações sugeridas no cronograma de execução e na apresentação de riscos e benefícios, apontados no parecer anterior.

**Recomendações:**

Recomendamos que o pesquisador substitua seu endereço e telefone pessoais por seu email no TCLE.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 10/10/2017, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto.

O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_951647.pdf	28/09/2017 19:29:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_RICARDO.pdf	29/08/2017 23:53:26	LUIZ RICARDO CERVONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_ENTREVISTA_RICARDO.pdf	29/08/2017 23:50:04	LUIZ RICARDO CERVONI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Ricardo.pdf	29/08/2017 23:43:40	LUIZ RICARDO CERVONI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

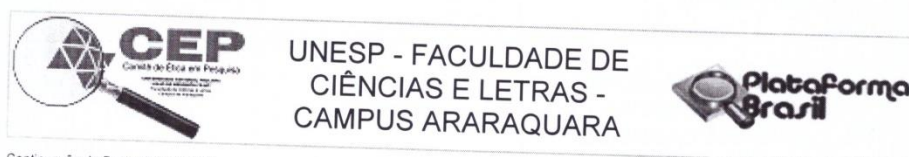
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.325.686

ARARAQUARA, 10 de Outubro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Sebastião de Souza Lemes**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rod. Araraquara- Jaú Km1  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 14.800-901  
**UF:** SP **Município:** ARARAQUARA  
**Telefone:** (16)3334-6124 **E-mail:** comitedeetica@fclar.unesp.br

## **APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Título do Projeto: “O PERFIL DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA”

Pesquisador Responsável: Luiz Ricardo Cervoni

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “O PERFIL DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA”, de responsabilidade do pesquisador Luiz Ricardo Cervoni.

Leia com atenção o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida. Após esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine o documento, que consta em duas vias. Sendo uma via pertencente a você e a outra ao pesquisador responsável.

#### **Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

1. O trabalho tem por objetivo apresentar um estudo sobre a atuação do Professor Intérprete de Libras no contexto escolar, com uma proposta de trabalho que procura investigar como se dá a atuação do Professor Intérprete de Libras, levando em conta o ambiente multicultural escolar sem perder o foco no aluno surdo bem como nas duas culturas envolvidas (Cultura Ouvinte e Cultura Surda). Faz-se necessário compreender algumas temáticas relacionadas ao tema, como a surdez, Libras e a inclusão do surdo na escola comum e a necessidade do intérprete de língua de sinais.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas de uma entrevista semiestruturada direcionada aos Professores Interlocutores de Libras de salas regulares que acompanham alunos surdos.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos que poderão estar relacionados à ansiedade em relação às questões e o tempo de dedicação. Entretanto, poderão trazer

inúmeros benefícios, como oportunidade de: participar e contribuir com a pesquisa fornecendo dados que poderão trazer melhoria para a vida acadêmica.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para ampliar a investigação sobre atuação do Professor Intérprete de Libras no contexto escolar na educação básica.

5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de no máximo de dois meses.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, pois os dados da pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo, sendo que em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. As identificações dos entrevistados serão representadas com a inicial de letras do alfabeto, como por exemplo, entrevistado (a) “A, B, C e D”.

9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Luiz Ricardo Cervoni  
ricardocervoni@hotmail.com

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br)**

**Araraquara, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_**

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

**APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevista Semiestruturada.**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA  
PARA OS PROFESSORES INTERLOCURES DE LIBRAS**

**IDENTIFICAÇÃO**

Idade:
Sexo <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F
Formação acadêmica:
Ano de conclusão do curso de Graduação:
Instituição de formação:
Pós-Graduação: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em curso <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado Profissional <input type="checkbox"/> Mestrado Acadêmico <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado <input type="checkbox"/> outros Em que área? _____ Quanto tempo tem de serviço com Professor Interlocutor de Libras? _____ Quais formações específicas você possui para trabalhar com alunos surdos (Curso 30h-caráter emergencial, 120h, pós)? _____ Além da Pós, você participou ou participa de alguma atividade de formação continuada na área? Quais? Onde? _____ Você tem quantos alunos surdos em sala? _____

**1. ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

- 1.1 Por que você escolheu ser Professor Interlocutor de Libras?
- 1.2 Já teve experiência em quais anos/níveis de ensino como Intérprete? (Educação Infantil, Séries Iniciais, Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Superior)? De quanto tempo?
- 1.3 Qual série/ano/ciclo você atua atualmente?

**2. PRÁTICA DOCENTE**

- 2.1 Qual o seu papel específico como Professor Interlocutor Libras?
- 2.2 Qual a sua relação com o professor regente (há trocas de informação sobre o aluno (a) surdo (a), como rendimento, dificuldades)?

- 2.3 Você participa do planejamento das aulas ou adaptação curricular com o professor regente?
- 2.4 Você acredita que seja necessário a realização de adaptação curricular para o atendimento desse (a) aluno (a)?
- 2.5 Qual sua colaboração na vida acadêmica do aluno (a), além da interpretação dos conteúdos? (planejamento, aplicação, adaptação, notas)
- 2.6 Qual sua relação com o professor (a) do AEE / Itinerante? Há parceria?
- 2.7 Você desenvolve algum trabalho em relação a Libras com a turma e ou com a escola?
- 2.8 O aluno (a) surdo (a) já possuía conhecimento da Libras (L1) Tem conhecimento da Língua Portuguesa (L2)? Caso não, como você atua neste sentido?

### **3. ATUAÇÃO INSTITUCIONAL**

- 3.1 Em sua opinião a escola garante o acesso e a permanência do aluno (a) surdo (a)? De que forma?

### **4. RELAÇÕES SOCIAIS**

- 4.1 Como é a sua relação com o (a) aluno (a) surdo (a)? Compreende seu papel na sala? Há confiança, respeito...
- 4.2 Como você avalia a comunicação do (a) aluno (a) surdo (a) com os demais alunos da turma? E com os funcionários da escola?
- 4.3 Como é sua relação com os demais alunos?
- 4.4 Como é sua relação com a família do aluno (a)?
- 4.5 Eles participam da escolarização do (a) filho (a)? Como? Eles são usuários ou tem conhecimento de Libras?

### **5. QUESTÕES CONCEITUAIS**

- 1.1 Qual sua concepção sobre inclusão do surdo?
- 1.2 Qual seu conhecimento sobre a política de educação inclusiva (documento, legislação)?
- 1.3 Você possui conhecimento sobre a legislação específica da Libras/Intérprete (Lei nº 10.436/02, Libras reconhecida com língua - Decreto nº 5626/05, regulamenta a Lei nº 10.436/02 - Lei nº 12.319/10, regulamenta a profissão)?
- 1.4 Você conhece a Resolução Estadual SE 8/2016 que dispõe sobre a atuação de docentes (com habilitação/ qualificação na Libras), nas escolas da rede estadual de ensino?

Gostaria de falar algo que não foi abordado?