



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

ROSA GONÇALVES DE OLIVEIRA

**A PRÁTICA DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE LIBRAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO DA REDE ESTADUAL PAULISTA SOB O OLHAR DE
ESTUDOS CIENTÍFICOS**

ARARAQUARA – SP

2019



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

ROSA GONÇALVES DE OLIVEIRA

**A PRÁTICA DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE LIBRAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO DA REDE ESTADUAL PAULISTA SOB O OLHAR DE
ESTUDOS CIENTÍFICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação de Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luci Pastor Manzoli

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

ARARAQUARA – SP

2019

Oliveira, Rosa Gonçalves de
A PRÁTICA DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE LIBRAS NO
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA REDE ESTADUAL PAULISTA
SOB O OLHAR DE ESTUDOS CIENTÍFICOS / Rosa Gonçalves
de Oliveira – 2019
88 f.

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

Orientador: Luci Pastor Manzoli

1. Professor Interlocutor. 2. Libras. 3. Educação de
surdos. I. Título.

ROSA GONÇALVES DE OLIVEIRA

**A PRÁTICA DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE LIBRAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO DA REDE ESTADUAL PAULISTA SOB O OLHAR DE
ESTUDOS CIENTÍFICOS**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de qualificação.

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

Orientador: Luci Pastor Manzoli

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

Data da defesa: 18/01/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Luci Pastor Manzoli
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Denise Maria Margonari
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Adriana do Carmo Bellotti
Universidade de Araraquara - UNIARA

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus de Araraquara

*A Deus por ter caminhado de mãos dadas comigo, protegendo, iluminando,
provendo nos momentos mais difíceis não me permitiu desistir. Minha
fortaleza está em tí Senhor.*

*À minha mãe Maria por seu infinito amor, me acompanhando em todos os
lugares com suas orações abençoadas, e um olhar protetor e sábio para além
do que eu imaginasse.*

*Ao meu companheiro Geraldo Alexandro pelo apoio incondicional, pela
paciência e compreensão nas inúmeras ausências, por ter cuidado da nossa
casa e principalmente dos nossos filhos, amor maior.*

*Ao Murilo e Davi, fontes de toda minha força, meu maior projeto de vida são
você!*

*Ao meu irmão Eraldo que mesmo sem saber foi meu exemplo e
incentivo para a busca e cultivo do conhecimento.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pela vida e força dadas a mim nesta caminhada de estudo.

À professora Lucí Pastor Manzoli, mais que educadora, um ser humano ímpar, agradeço imensamente seus ensinamentos que se fizeram frutíferos para meus estudos. Obrigada pelas orientações, carinho, compreensão, pelo apoio quando mais precisei e por ter acreditado em mim!

À minha mãe Maria, por desejar para mim o melhor do mundo, amor puro e verdadeiro.

Ao meu marido Geraldo Alexandro, por tamanha compreensão e por estar sempre ao meu lado, apoiando-me em todas as escolhas.

Aos meus filhos Murilo e Davi, pelo privilégio de ser mãe de vocês e por terem suportado minha ausência mesmo estando presente.

Aos meus irmãos Regina e Sebastião que sempre estiveram ao meu lado, torcendo, apoiando, sempre com a mão estendida para o que precisasse.

À minha amada sobrinha Naiara, que se fez mais especial ainda, nesse momento de minha vida, cuidou e amou meus filhos como se fossem seus.

À minha cunhada Marcia, amiga, companheira, sempre pronta a me ajudar.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Adriana, Bruna, Caio, Evelin, Juliessa, Melina, Nilza, Neusa, Aline, Roberto, obrigada por todas as contribuições na pesquisa, pelos momentos de estudos compartilhados e por todo carinho.

Às professoras Dras. Denise Maria Margonari e Adriana do Carmo Bellotti, pela disponibilidade em participar dessa banca de defesa, por todas as contribuições na qualificação, que se fizeram enriquecedoras para o estudo.

Aos docentes, que ministraram as disciplinas na Pós-Graduação em Educação Escolar, pelos conhecimentos compartilhados, enriquecedores e substanciais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, pela oportunidade em cursar o Mestrado, pela seriedade, profissionalismo e respeito, no decorrer de toda a pesquisa, obrigada por ter proporcionado o pleno desenvolvimento em minha formação acadêmica e científica.

Ao CNPq, pela concessão do auxílio financeiro, tão importante para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

À comunidade surda e a todos os surdos que maravilhosamente cruzaram meu caminho e proporcionaram a inspiração deste trabalho: obrigada por me ensinarem a língua de sinais que me encanta diariamente.

RESUMO

Diante das políticas públicas implementadas para a educação de surdos, direitos substanciais são garantidos a essa comunidade, como o surgimento de um novo profissional para a área da educação. Frente a esse contexto, a Resolução SE nº 38 de 2009 dispõe *sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino*. Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo analisar o que dizem, teses e dissertações das universidades públicas do estado de São Paulo, referentes à prática do Professor Interlocutor (PI) de Libras no ensino fundamental e médio da rede estadual paulista. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, de cunho qualitativo. A coleta de dados realizou-se no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira - IBICT. Foram analisadas 06 produções científicas, nas quais os dados são apresentados mediante *Identificação e Análise das Produções* e divididos em duas categorias. A primeira mostra que as produções têm investigado a temática por meio de diversos referenciais teóricos, sendo todas de abordagem qualitativa. Os principais instrumentos de coleta de dados foram: entrevista, Grupo Focal e observação. O maior número de participantes desses estudos foi de professores interlocutores, tendo como principais resultados os apontamentos e reflexões sobre a formação, titulação, caracterização, e a prática do Professor Interlocutor. Além disso, foram apontadas questões sobre as políticas públicas para a educação de surdos na rede estadual paulista. A segunda categoria aponta que a prática do Professor Interlocutor está relacionada a diversas situações, que vão desde a sua contratação, condições de trabalho, concepção sobre a sua função, formação e domínio da Libras. As teses e dissertações estudadas apresentaram resultados convergentes em relação a atuação do PI e a educação de surdos na rede estadual paulista, além de fragilidades e lacunas nos documentos governamentais, constatando que as políticas públicas de educação bilíngue não asseguram condições apropriadas, no que tange ao processo de escolarização desse alunado.

Palavras-chave: Professor Interlocutor, Libras, Educação de surdos.

ABSTRACT

In the face of public policies implemented for the education of the deaf, substantial rights are guaranteed to this community, such as the emergence of a new professional in the area of education. Against this background, Resolution SE No. 38 of 2009 provides for the admission of qualified teachers in the Brazilian Language of Signs - Libras, in the schools of the state school system. In this sense, the present research aims to analyze the theses and dissertations of the public universities of the state of São Paulo, referring to the practice of the Interlocutor Professor (PI) of Libras in the elementary and middle schools of the State of São Paulo. This is a bibliographical study of a qualitative nature. Data collection was done at the Bank of Thesis and Dissertation of Capes and at the Brazilian Digital Library - IBICT. Sixteen scientific productions were analyzed, in which the data are presented through Identification and Analysis of Productions and divided into two categories. The first one shows that productions have investigated the theme through several theoretical references, all of them with a qualitative approach. The main instruments of data collection were; interview, Focus Group and observation. The largest number of participants in these studies was of interlocutors, having as main results the notes and reflections on the formation, titling, characterization, and practice of the Interlocutor Teacher. In addition, questions were raised about public policies for the education of the deaf in the state of São Paulo. The second category indicates that the practice of the Interlocutor Teacher is related to several situations, ranging from hiring, working conditions, conception about their function, training and mastery of Libras. The theses and dissertations studied presented convergent results in relation to the performance of the IP and the education of the deaf in the state of São Paulo, as well as weaknesses and gaps in government documents, noting that public policies for bilingual education do not ensure appropriate conditions for schooling process.

Keywords: Teacher Interlocutor, Libras, education of the deaf.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participantes das Produções.....	61
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento das produções selecionadas para a presente pesquisa por Título, Autor, Ano, Instituição, Local, Programa de Pós-Graduação e nível M/D.....	46
Quadro 2 - Referencial Teórico e Documentos Governamentais das Produções.....	48
Quadro 3 - Identificação dos objetivos das produções.....	57
Quadro 4 - Identificação dos Participantes.....	60
Quadro 5 - Caminhos metodológicos das Produções.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IE	Intérprete Educacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IS	Instrutor surdo
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
Libras	Língua brasileira de sinais
LP	Língua Portuguesa
NEE	Necessidade Educativa Especial
OT	Orientação Técnica
PI	Professor Interlocutor
PR	Professor Regente
SAPE	Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TIL	Tradutor e Intérprete de Libras
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
TILSE	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	14
1.1	JUSTIFICATIVA.....	19
2	BREVE HISTÓRICO DA ATIVIDADE DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL	23
3	EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS DA REDE ESTADUAL PAULISTA	26
3.1	PROFESSOR INTERLOCUTOR NA REDE ESTADUAL PAULISTA	31
4	OBJETIVOS	39
4.1	OBJETIVO GERAL.....	39
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	39
5	PERCURSO METODOLÓGICO	40
5.1	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	41
5.2	BUSCA AO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	42
5.3	CONSULTA À BASE DE DADOS DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD (IBICT)	43
5.4	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	44
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	45
6.1	IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	45
6.2	REFERENCIAL TEÓRICO/DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS.....	47
6.3	OBJETIVOS DAS PRODUÇÕES	56
6.4	PARTICIPANTES DAS PRODUÇÕES	59
6.5	CAMINHO METODOLOGICO DAS PRODUÇÕES	62
6.6	RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES	67
6.7	A PRÁTICA DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE ACORDO COM AS PRODUÇÕES ANALISADAS	73
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
	REFERÊNCIAS	79

APÊNDICE A	85
APÊNDICE B.....	86
APÊNDICE C	87

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

*O que quer
O que pode esta língua?
[...]
A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria
Eu tenho mátria e quero frátria
(Caetano Veloso, 1984)*

A história da educação de surdos foi permeada por conflitos entre os adeptos do oralismo e do gestualismo. O Congresso de Milão, no ano de 1880 foi decisivo para excluir a língua gestual e implantar o oralismo com o argumento de que a língua oral oferecia benefícios para o desenvolvimento do intelecto e essa ideia se propagou pelos continentes. Nesse sentido, a educação dos surdos girava em torno de treinamentos fonoarticulatórios, da leitura orofacial e do treinamento oral, com professores e demais profissionais especializados para tais fins, permanecendo até a metade do século XX. (SKLIAR, 1999; QUADROS, 1997; GOLDFELD, 1997; CICCONE, 1996).

Ao longo da história ficou evidenciado que essa vertente educacional culminou em resultados insatisfatórios, tanto na escolarização, quanto na socialização dos surdos. (GOLDFELD, 1997).

Por volta de 1970, o oralismo foi cedendo lugar à Comunicação Total, que, de acordo com Ciccone (1996, p. 6) “implica numa maneira própria de se entender o surdo”, continua a autora, argumentando que “é uma filosofia educacional que entende o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, as características de um fenômeno com significações sociais”.

Ciccone (1996), pontua que a língua de sinais era utilizada como ferramenta para o aprendizado da língua do seu país, porém, o valor linguístico e cultural dos surdos era desvalorizado.

Diante do contexto, para considerar os surdos como diferentes, com cultura e língua próprias, emerge o bilinguismo. Desse modo, Sá (1999) aponta que o bilinguismo como abordagem educacional é aquela que, acima de tudo, estabelece que o trabalho escolar deve ser feito em duas línguas, com privilégios diferentes: a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (L2).

De acordo com Skliar (1999), ser surdo é uma experiência visual na qual a língua de sinais é a língua materna da criança surda, adquirida de forma natural, na qual a criança surda passa a atribuir significado somente pelo o que é visto, necessitando de um ambiente em que a comunicação seja enfatizada na modalidade viso/espacial.

Para Brito (1997, p. 20), “as línguas de sinais, por serem naturais e de fácil acesso para os surdos, são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento”. Segundo o autor, é por meio das línguas de sinais, que os surdos desenvolvem a função cognitiva, não representada apenas como um meio de comunicação.

Então, compreender o surdo como sujeito cultural e que constrói sua subjetividade diferentemente do ouvinte, faz-se necessário que a política de inclusão o atenda em suas singularidades.

Nesse sentido, a partir de 1994, a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, proclama “o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares [...]” (UNESCO, 1994, p. 2), anunciando, ainda no art. II. LINHAS DE AÇÃO EM NÍVEL NACIONAL A. POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO, parágrafo 19,

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. (UNESCO, 1994, p. 7).

Diante do contexto, houve avanços nas políticas educacionais, conforme aponta o artigo 24.^a da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promovido pela UNESCO em Barcelona, 1996,

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

Nesse cenário, as diretrizes educacionais brasileiras corroboraram com os postulados produzidos em Salamanca e Barcelona, conforme apontam os documentos abaixo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no Artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. (BRASIL, 2001).

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, no qual o Capítulo VII, Art. 17, institui que cabe ao Poder Público tomar providências a fim de promover,

a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 2000).

Diante do contexto apresentado, no ano de 2001 são instituídas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, que inclui os estudantes com “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, e que demanda a utilização de linguagens e códigos aplicáveis”. (BRASIL, 2001, p. 39).

O inciso IV do art. 8º dessa mesma Resolução aponta os diferentes serviços de apoio pedagógico especializado realizados nas classes comuns, entre eles: atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis.

Mediante o avanço das legislações, as comunidades surdas foram ganhando força, alcançando respaldo decisivo com a promulgação da Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como o meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. (BRASIL, 2002).

Desse modo, a oficialização da Libras veio fortalecer e garantir os direitos do surdo em receber um ensino que lhe garanta o acesso compatível à sua realidade linguística, culminando com a regulamentação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece normas e regras em torno dessa língua, no qual o Art. 22, Inciso II do Capt. VI anuncia,

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

Segue, ainda, o referido Decreto, conforme exposto no Art. 21 do Capt. V, recomendando que,

as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. (BRASIL, 2005).

Desse modo o Decreto acima citado vem anunciar a importância do tradutor e intérprete de Libras nos vários contextos educacionais, a fim de viabilizar o acesso à educação aos alunos surdos.

No ano de 2010, a Lei nº 12.319, de 1º de setembro regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, na qual o inciso II do Art. 6º anuncia que são atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

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).

Segue a Lei supracitada, apontando, no Art. 7 que o intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

- I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
- II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
- III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
- IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
- V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
- VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (BRASIL, 2010).

No ano de 2014, a publicação do Relatório Bilíngue¹, traz elementos para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa para atender aos direitos da pessoa surda em uma escola inclusiva. Nela, de acordo com as

¹ Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação – PNE, lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, a estratégia 4.7 da Meta 4 aponta,

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...]. (BRASIL, 2014).

Desse modo, a Libras é a primeira língua das pessoas surdas (L1) - viso/espacial, os quais, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais. E a modalidade escrita da Língua Portuguesa (L2), passa a ser a língua segunda da pessoa surda (BRASIL, 2014).

No referencial teórico deste estudo, apresentamos o Relatório Bilíngue, no qual, o Cap. 6 destaca a formação inicial e continuada de professores, tradutores e intérpretes de Libras como fundamental para formar profissionais para atuarem na educação básica. Essas formações devem ser garantidas em nível superior (licenciatura e bacharelado) e enquanto formação continuada para os professores que já estejam atuando na educação básica e superior.

Com base nessa concepção, Santos, Diniz e Lacerda (2016) apontam que,

o profissional, desde então, tornou-se uma figura indispensável nos processos de inclusão social e escolar do indivíduo surdo, visto que ele é responsável pela mediação entre surdos e ouvintes - e pela mediação entre o aluno surdo e o conhecimento. (SANTOS, DINIZ e LACERDA, 2016, p. 149).

Lacerda (2013, p. 207), afirma que o Intérprete Educacional (IE) no contexto de uma proposta inclusiva “trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não só interpretando conteúdos como também se envolvendo nos modos de torná-los acessíveis ao aluno”. A autora destaca, ainda, “que este é um forte colaborador para a construção de uma prática pedagógica que seja adequada ao aluno surdo dentro do contexto de uma proposta educacional inclusiva bilíngue”.

Nesse sentido, mediante a publicação dos documentos oficiais acima citados (Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, Lei nº 10436, de 24 de Abril de 2002 e Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005) e para atender a esses direitos dentro de uma escola inclusiva, a SEE/SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, publica a Resolução SE - 38, de 19-6-2009, que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras. A referida Resolução considera “a necessidade de se garantir aos alunos

surdos ou com deficiência auditiva, o acesso às informações e aos conhecimentos curriculares dos ensinos fundamental e médio”. (SÃO PAULO, 2009). Esse documento anuncia ainda que o PI assegurará uma “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.”

A publicação da Resolução SE 38, de 2009, denota a importância do professor interlocutor - PI na inclusão do aluno com surdez/deficiência auditiva nas escolas públicas estaduais paulistas, nas quais o desenvolvimento de seu trabalho envolve não somente o interior da sala de aula, mas todo o contexto educacional no qual esse alunado está envolvido, contribuindo ativamente no processo de ensino aprendizagem.

1.1 JUSTIFICATIVA

Meu envolvimento inicial com a Libras deu-se no ano de 2009, quando frequentava o último semestre letivo do curso de licenciatura em Pedagogia, na disciplina Introdução a Língua Brasileira de Sinais. De início, a oferta dessa disciplina causou-me receio do desconhecido, tendo em vista que aprender a língua de sinais era algo não almejado por mim, anteriormente. No desenvolvimento da disciplina, os conhecimentos teóricos e o contato com a língua transformaram esse sentimento em fascínio e respeito pelas pessoas com surdez. Terminado esse curso, passei a exercer o magistério em uma escola estadual de ensino fundamental I, ministrando aulas para uma sala regular de segundo ano.

No ano de 2012, já identificada com essa área, assumi a função de PI nessa mesma rede de ensino, com o respaldo da Resolução SE - 38, de 19-6-2009).

Concomitantemente, iniciei um curso de Libras no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, localizado na cidade de Ribeirão Preto, autorizado pelo Ministério da Educação – MEC e pela Secretaria Municipal de Educação local.

Esse curso foi organizado em forma de Oficinas I, II e III, totalizando uma carga horária de 180 horas de aulas teóricas e práticas. O critério de aprovação para cada oficina era realizado por meio de provas avaliativas teóricas e práticas em Libras.

No ano de 2015 realizei um curso à distância (EaD), denominado “Capacitação em Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Auditiva e Surdez”, promovido pela Universidade Tuiuti do Paraná, em parceria com a instituição de ensino superior UNINTESE,

com duração de um ano. Esse curso proporcionou-me um maior enriquecimento teórico e prático sobre a educação de alunos com surdez, influenciando positivamente em minha prática pedagógica e no desejo de continuar os estudos.

Nesse mesmo ano passei a fazer parte do grupo de estudos e pesquisa GEPEB-EDESP², cujas pesquisas estão voltadas para a interface: educação básica, educação especial (deficiência intelectual e surdez), atuação docente e práticas pedagógicas, bem como produzir e divulgar conhecimentos científicos, acadêmicos e técnico-profissionais. Nesse sentido, participei de congressos³, com apresentações orais e publicações em anais sobre a temática da surdez.

No ano de 2015, de outubro a dezembro, com o apoio e a coordenação da líder do GEPEB, ministrei, juntamente com instrutores surdos e outros participantes desse grupo, um curso de Libras Básico nível I. Esse curso teve uma carga horária de 30 horas, oferecida para os funcionários da prefeitura municipal da cidade onde residimos, dando continuidade ao módulo II no ano de 2016, de abril a junho, com a mesma carga horária acima citada.

No início do ano de 2016, ingressei no Curso de Licenciatura em Letras/Libras, oferecido pela Instituição de Ensino Superior Faculdade Eficaz, localizada em uma cidade do interior do Estado do Paraná. Por se tratar de uma nova licenciatura para a área da educação anunciada pelo Decreto nº 5.626 de 2005, poucas instituições o ofertavam sendo essa uma das pioneiras localizada na região sul do Brasil.

Esse curso ampliou os meus horizontes nesse universo de estudo levando-me a convivências diversificadas que se fizeram marcantes em minha trajetória acadêmica, como

² Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino Básico e Educação Especial vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCLAr, cujos estudos são voltados para a interface: educação básica, educação especial, atuação docente, práticas pedagógicas, adaptação curricular e formação de professor, bem como produzir e divulgar conhecimentos científicos, acadêmicos e técnico-profissional.

³ X Encontro Ibero-Americano de Educação, realizado na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus Araraquara, 2015 com apresentação do trabalho: A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA.

III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em Águas de Lindóia – SP, 2016, com apresentação oral do trabalho: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS.

VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, realizado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2016 com apresentação oral do trabalho: CONTRIBUIÇÕES DE UM CURSO BÁSICO DE LIBRAS PARA O SETOR PÚBLICO MUNICIPAL NO INTERIOR PAULISTA.

um professor surdo oferecendo disciplina sobre a literatura surda⁴ (contação de histórias, fábulas, poesias, piadas, entre outros), traçando analogias com a prática educativa para o desenvolvimento subjetivo e linguístico do aluno surdo. Enfim, foram quatro semestres de aprendizagens enriquecedoras, imergidas no mundo sensorialmente diferente.

Com esses conhecimentos adquiridos ao longo de meu processo de formação, acrescido das experiências enquanto professora interlocutora da educação básica da rede estadual de ensino, passei a ter uma série de inquietações, que levaram-me a buscar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Unesp, tendo em mente responder às seguintes indagações:

Como está sendo desenvolvida a prática do professor interlocutor de Libras nas escolas estaduais paulistas sob o olhar de teses e dissertações? Estariam essas práticas suprimindo as necessidades educativas dos alunos com surdez? Estariam as políticas públicas de inclusão escolar, contempladas nessas produções no tocante à prática do professor interlocutor?

Nesse sentido, o presente estudo teve por objetivo maior analisar como está sendo desenvolvida a prática do PI de Libras/Língua Portuguesa nas escolas estaduais paulistas sob o olhar de teses e dissertações das universidades públicas no estado de São Paulo no período de 2009 a 2017. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, de cunho descritivo e justifica-se pela necessidade de se conhecer mais profundamente o que dizem as produções científicas a respeito da prática do PI, sua participação na escolarização de alunos com surdez e as políticas públicas de educação bilíngue.

Acreditamos, portanto, que esta pesquisa trará contribuições relevantes para subsidiar a prática educacional com vistas a uma maior qualidade da educação oferecida aos alunos com surdez, incluídos nas escolas regulares do estado de São Paulo.

A presente pesquisa está estruturada da seguinte forma:

A seção 1 traz esta introdução, com a apresentação do tema desta pesquisa, justificativa e da escolha do estudo, como também as questões de pesquisa.

A seção 2, denominada, Breve Histórico da Atividade de Tradução e Interpretação em Língua de Sinais no Brasil, traz uma contextualização histórica sobre a constituição desse

⁴ De acordo com Karnopp (2006), “literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente.” (KARNOPP, 2006, p. 102).

profissional, sua formação por volta dos anos de 1980, e os documentos governamentais que passam a dar reconhecimento político a essa atividade até os dias atuais.

Na seção 3, intitulada, Educação Bilíngue: Aspectos Legais e Normativos da Rede Estadual Paulista, destacam-se os principais documentos da rede estadual paulista a favor da inclusão das pessoas com surdez e ou deficiência auditiva no sistema regular de ensino, a admissão do PI e os seus aspectos legais e normativos.

Na seção 4 descreve-se o objetivo geral e os específicos. O caminho metodológico percorrido para a realização da presente pesquisa encontra-se na seção 5, expondo: universo do estudo, materiais, procedimentos de coleta de dados e procedimentos de análise dos dados.

Na seção 6, tem-se a apresentação e análise dos dados.

Para finalizar, na seção 7, foram tecidas algumas considerações.

2 BREVE HISTÓRICO DA ATIVIDADE DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo [...] o transformam e, transformando-o, humanizam para humanização de todos (Paulo Freire, 1982, p. 46).



5

Inicialmente lançaremos um breve olhar sobre a trajetória histórica da atividade de tradução e interpretação em língua de sinais no Brasil.

No entanto, para esclarecermos a diferença entre os termos tradução e interpretação, apontaremos Quadros (2004) para elucidar tal distinção:

[...] poder-se-á ter uma tradução de uma língua de sinais para a língua escrita de uma língua falada, da língua escrita de sinais para a língua falada, da escrita da língua falada para a língua de sinais, da língua de sinais para a escrita da língua falada, da escrita da língua de sinais para a escrita da língua falada e da escrita da língua falada para a escrita da língua de sinais. A interpretação sempre envolve as línguas faladas/ sinalizadas, ou seja, nas modalidades orais-auditivas e visuais-espaciais (QUADROS, 2004, p. 9).

⁵ Imagens de tradutores e intérpretes de língua de sinais, retiradas da internet. Disponível em: https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=608&tbm=isch&sa=1&ei=RKVqXJ2hKdew5OUP3r6wmAM&q=educa%C3%A7%C3%A3o+de+surdos+hist%C3%B3ria&oq=educa%C3%A7%C3%A3o+de+surdos+hist%C3%B3ria&gs_l=img.3.0.0i8i30j0i24.921315.924447..926684...0.0..0.142.965.5j4.....0....1..gws-wiz-img.....0j0i30j0i5i30.66TZ5SbOII4#imgrc=... Acesso em 15 jul. 2018.

Com base na concepção da autora, a palavra tradução abrange as questões no que tangerem o registro da escrita, já a interpretação compreende as línguas verbais e não verbais (faladas/sinalizadas). Nesse sentido, nota-se que para a atividade de tradução há uma maior flexibilidade de tempo, espaço, busca de referência e organização para a realização do mesmo, o que não acontece com a interpretação quase sempre desenvolvida em simultâneo. Quadros (2004) aponta também que, o profissional tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS) pode ser entendido como “uma pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita).” (QUADROS, 2004, p.11).

Para Magalhães Junior (2007) a diferença de terminologia entre tradução e interpretação é caracterizada mais como um recurso didático, e de que uma não existe sem a outra. “Na verdade, traduzir e interpretar são verbos e ações que se interpenetram” (MAGALHÃES, 2007, p.26).

Após essa breve elucidação entre os termos tradução e interpretação, vislumbraremos a história da atividade do TILS, na qual, autores como Rosa (2003 e 2005), Santos (2006), Silva (2010), Dorziat e Araújo (2012) e Albres (2015), apontam que, o trabalho voluntário marcou o início da atuação dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. Rosa (2005) aponta que a constituição desse profissional no Brasil iniciou-se por volta dos anos 80, com maior recorrência em contextos religiosos.

Santos (2006), afirma sobre o intérprete de língua de sinais (ILS) que:

o trabalho de evangelização direcionado aos surdos implicava na presença do ILS para realizar as interpretações. Diversas denominações religiosas criaram ministérios de surdos em seus templos, a fim de levar a palavra de Deus às pessoas surdas. Esse fato é um marco na história dos ILS, pois a maioria dos profissionais, que hoje atuam, mantiveram relações estreitas com as questões religiosas. (SANTOS, 2006, p. 47).

Nesse sentido, Quadros (2004) contextualiza que a carência de formação na área, mobilizou os intérpretes de língua de sinais a irem em busca de organização profissional, realizando em 1988 o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS. Desse modo, “esse encontro propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete.” (QUADROS, 2004, p. 14).

A autora ainda ressalta que apesar de as atuações dos TILS inicialmente terem sido marcadas pelo trabalho voluntário, todo o contexto de sua atuação, religioso, comunitário e familiar, proporcionou a expansão de sua participação na sociedade fazendo surgir, na década

de 90, os primeiros cursos de formação de TILS. Esses primeiros cursos foram realizados pela FENEIS em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Em 1992, a FENEIS organizou o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais proporcionando o intercâmbio dos ILS do país. Nesse sentido, a história da constituição profissional do ILS foi se consolidando, como também foi o caso dos encontros estaduais, como o I Encontro Nordestino de Intérpretes de Libras, realizado em João Pessoa, no estado da Paraíba em 1988 e a segunda edição desse mesmo evento, que ocorreu em Recife no ano 2000. Em São Paulo, no ano de 2001, foi realizado I Seminário de Intérpretes do estado. (SANTOS, 2006).

Diante desse contexto, no ano de 2000 surge o primeiro documento oficial que trata da atuação e formação do ILS. Esse documento estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Desse modo, a Lei nº 10.098, Caput. VII, Art.17 e 18, estabelece que cabe ao Poder Público tomar providências a fim de garantir,

[...] a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação[...].

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de linguagem de sinais para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, o reconhecimento político do profissional ILS começa a ter um olhar por parte dos órgãos públicos, haja visto que a acessibilidade comunicativa das pessoas com surdez está intrinsecamente relacionada ao ILS. Desse modo, Rosa (2003) afirma que, “embora a atividade de intérprete de Libras, já exista há muitos anos, o interesse e o investimento por parte dos órgãos públicos na profissionalização desses indivíduos são bem recentes”. (ROSA, 2003, p. 239).

O reconhecimento da Libras em 2002 solidifica legalmente a atuação desse profissional no cenário brasileiro culminando com o Decreto 5.626/2005, que anuncia normas e regras em torno desse profissional. No ano de 2010 a Lei nº 12.319 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras.

Mediante a publicação dessas políticas públicas, a participação do intérprete de Libras torna-se necessária no processo de escolarização do aluno com surdez, movimentando o cenário educacional paulista em busca de uma política de educação bilíngue inclusiva.

3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Tendo como foco a prática do PI, o presente trabalho apresenta as recentes políticas e documentos normativos estaduais referentes à educação bilíngue para surdos e ou deficientes auditivos no ensino fundamental e médio da rede estadual paulista.

Desse modo, a Resolução SE - 38, de 19-6-2009, considerando “a necessidade de se garantir aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, o acesso às informações e aos conhecimentos curriculares dos ensinos fundamental e médio”, dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Conforme o parágrafo 2º do Art. 2º dessa Resolução, os candidatos à admissão de docente interlocutor da Libras/Língua Portuguesa, devem ser “portadores de diploma de licenciatura plena, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou de curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.” (SÃO PAULO, 2009). E apresentar pelo menos um dos seguintes títulos:

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

Segue o Artigo 3º, anunciando que caberá às Diretorias de Ensino, em sua área de jurisdição,

- I - identificar, em cada unidade escolar, a demanda de alunos que necessitam do atendimento previsto nesta resolução;
- II - racionalizar, antes do início do ano letivo, a demanda regional de alunos [...];
- III - promover orientação técnica aos docentes interlocutores [...];
- IV - orientar e esclarecer os gestores e os docentes das unidades escolares sobre a natureza das ações a serem desenvolvidas pelo docente interlocutor [...];
- V - providenciar, quando necessário em sua região, a qualificação de professores da rede, mediante a realização de cursos de formação continuada em Libras, de no mínimo 120 (cento e vinte) horas [...]. (SÃO PAULO, 2009).

Em dezembro desse mesmo ano, foi publicada a Resolução SE nº 98, de 29-12-2009 que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas e aponta no parágrafo 8º do Artigo 16 que o docente interlocutor integra também o SAPE – Serviço de Apoio Pedagógico Especializado, tendo como única exigência, a titulação em Libras, no qual, a atribuição de classe ou aula seguirá a seguinte ordem de prioridade,

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

Em novembro de 2013 foi publicada a Resolução SE nº 75, na qual o Artigo 11, parágrafo 1º aponta,

Verificada a ausência de docentes não efetivos e candidatos à contratação com as habilitações/qualificações previstas no caput deste artigo, as horas de trabalho na condição de docente interlocutor poderão ser atribuídas na ordem de prioridade de qualificações prevista no parágrafo 1º do artigo 8º desta resolução. (SÃO PAULO, 2013).

O Artigo 8º anuncia que as aulas do SAPE poderão ser atribuídas a docentes considerados habilitados na seguinte conformidade:

- I – portadores de diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva área da Educação Especial;
- II – portadores de diploma de Licenciatura Plena, Licenciatura Plena em Pedagogia ou de Curso Normal Superior, com pós-graduação “stricto sensu” (Mestrado/Doutorado) em área de necessidade especial;
- III – portadores de diploma de Licenciatura Plena, de Licenciatura Plena em Pedagogia ou de curso Normal Superior, com cursos de especialização de, no mínimo, 120 horas em área de necessidade especial;
- IV – portadores de diploma de nível médio, com habilitação em magistério, e curso de especialização em área de necessidade especial. (SÃO PAULO, 2013).

O parágrafo 1º desse mesmo Artigo segue anunciando que, “esgotadas as possibilidades de atribuição [...] as aulas remanescentes poderão ser atribuídas aos portadores de qualificação docente, observada a seguinte ordem de prioridade”,

- 1 – alunos de último ano de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso Normal Superior com habilitação específica na área de necessidade especial das aulas a serem atribuídas;

2 – portadores de diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso Normal Superior, com certificado de curso de treinamento ou de atualização de, no mínimo, 30 horas;

3 – portadores de diploma de licenciatura plena, com certificado de curso de treinamento ou de atualização de, no mínimo, 30 horas;

4 – portadores de diploma de nível médio com habilitação em magistério e certificado de curso de treinamento ou de atualização de, no mínimo, 30 horas;

5 – portadores de diploma de licenciatura plena ou de diploma de nível médio com habilitação em magistério, nesta ordem de prioridade, que comprovem experiência docente de, no mínimo, 3 anos em instituições especializadas, com atuação exclusiva na área de necessidade especial das aulas a serem atribuídas. (SÃO PAULO, 2013).

Segue a mesma Resolução no parágrafo 2º do Artigo 11 apontando que, “na ausência de candidatos habilitados ou qualificados, poderá ser contratado candidato portador de diploma de nível médio com certificado de curso de no mínimo 30 horas em LIBRAS, em caráter excepcional, até que se apresente candidato habilitado ou qualificado, para o qual perderá a carga horária atribuída”. (SÃO PAULO, 2013).

No ano de 2015, a CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, expede a Instrução CGEB de 14-1-2015, e anuncia que as formas de Atendimento Pedagógico Especializado – APE “disponibilizado aos alunos com surdez/deficiência auditiva, matriculados em classe comum, será garantido sob a forma de: Sala de Recursos⁶; Atendimento Itinerante⁷ e Professor Interlocutor”. (SÃO PAULO, 2015).

A política para o atendimento a educação bilíngue segue na rede paulista com a publicação da Resolução SE 8, de 29-1-2016, na qual o Artigo 3º resolve que “para atuar no ensino fundamental e/ou médio, o professor interlocutor deverá comprovar ter habilitação ou qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e ser portador de, pelo menos, um dos títulos a seguir relacionados”,

I - diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso Normal Superior;

II - diploma de licenciatura plena;

III - diploma de nível médio com habilitação em magistério;

IV - diploma de bacharel ou tecnólogo de nível superior. (SÃO PAULO, 2016).

⁶ De acordo com a Resolução SE 68, de 12-12-2017, considera-se Sala de Recursos - sala multifuncional para a realização de atividades referentes ao atendimento educacional especializado em turmas distintas compostas por alunos de acordo com suas necessidades.

⁷ De acordo com a Resolução SE 68, de 12-12-2017, considera-se Modalidade Itinerante/Itinerância - atendimento realizado por professor especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno quando comprovada a inviabilidade de abertura de sala de recursos em espaço físico próprio.

Segue o parágrafo 1º, anunciando que a comprovação, dar-se-á com a apresentação de, pelo menos, um dos seguintes títulos,

- 1 - diploma ou certificado de curso de licenciatura em “Letras -LIBRAS”;
- 2 - certificado expedido por instituição de ensino superior ou por instituição credenciada por Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação;
- 3 - certificado de habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva/Audiocomunicação com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas em LIBRAS;
- 4 - diploma de curso de licenciatura acompanhado de certificado de proficiência em LIBRAS, com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas. (SÃO PAULO, 2016).

Desse modo, o parágrafo 2º dessa mesma Resolução aponta que “para atuação como instrutor-mediador ou como guia-intérprete, o professor interlocutor deverá ainda comprovar ter conhecimento e domínio da Língua de Sinais Tátil”. Essa comprovação dar-se-á mediante apresentação de certificado “de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas e/ou de Dactilologia (alfabeto manual tátil) com proficiência em leitura, escrita e transcrição em Braille (tradicional ou tátil), apresentando certificado de curso de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas”. (SÃO PAULO, 2016).

O parágrafo 4º preconiza que persistindo a necessidade de PI, “poderão ser atribuídas aulas a portador de diploma de nível médio com certificado de curso com no mínimo 30 horas em LIBRAS, em caráter excepcional, até que se apresente docente habilitado ou qualificado”. (SÃO PAULO, 2016).

Ao identificar nesses documentos estaduais que a titulação para atuar na condição de PI se reduzem a 30 horas, tensões são alavancadas acerca da educação bilíngue na rede estadual paulista, de modo que, a educação oferecida a esse alunado não contemplará suas necessidades linguísticas, atendendo apenas as exigências legislativas.

McCleary (2006), refletindo sobre os surdos e o bilinguismo na escola aponta que para muitos a educação bilíngue é aceita “como um mal necessário, algo a ser minimizado e eliminado o mais rápido possível”. (MCCLEARY, 2006, p. 1).

No entanto, para Maher (2007, p. 70), “quanto maior o investimento pedagógico na língua materna, mais facilidade terá o aluno de se desenvolver em sua segunda língua”. Desse modo, o aluno necessita estar em constante relação com sua língua materna para que seja promovido seu desenvolvimento em L2, necessitando de uma educação planejada e apropriada para sua condição linguística.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promulgada em 1996, ressalta a importância da diversidade linguística e cultural, preservando os direitos dos diferentes

grupos “ao ensino da própria língua e da própria cultura”, visando a diversidade, desconstruindo tendências homogeneizadoras.

Assim, se para muitos o Brasil é visto como um país monolíngue, falantes do português, para McCleary (2006, p.2), “do outro lado da batalha, estão as pessoas que veem na educação bilíngue uma ferramenta para cultivar o pluralismo, o respeito às diferenças, a autoestima de grupos minoritários, e o conhecimento cultural e linguístico essenciais para uma sociedade globalizada”.

Oliveira (2000, p. 84) destaca que dentro da constituição do estado brasileiro “tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima”.

Cavalcanti, aponta que no Brasil,

“não se pode ignorar os contextos bilíngues de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i. comunidades indígenas em quase todo o território, [...]; ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc) [...]; iii. comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira.” (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

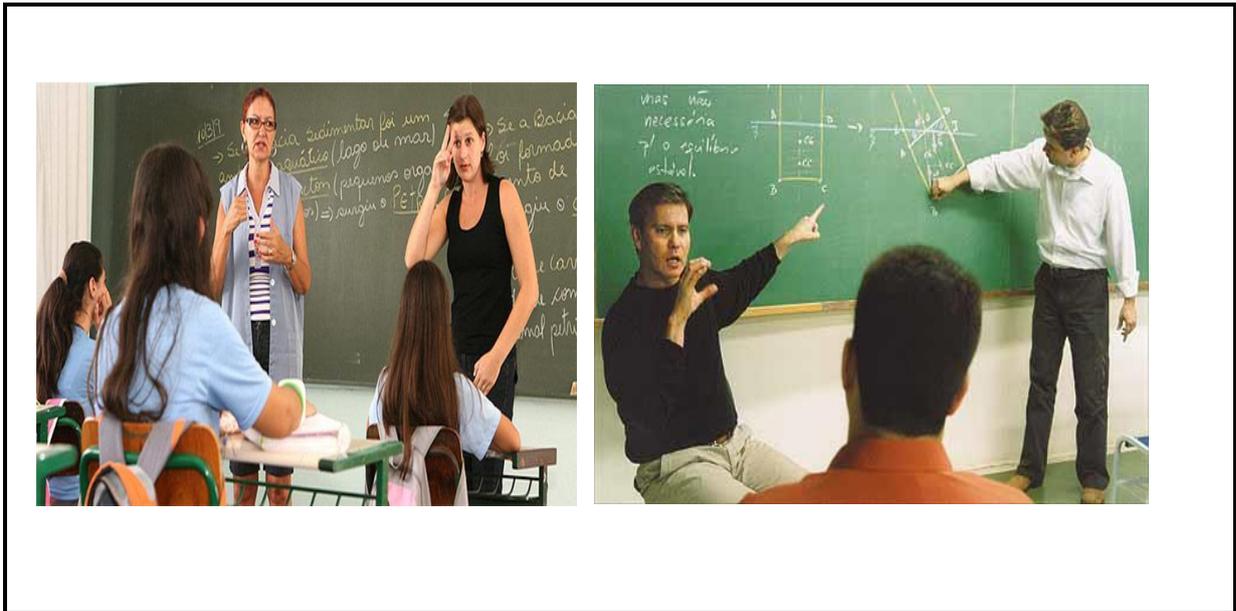
A autora salienta ainda que, “não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/ instituições e que estão espalhadas pelo país”, apontando que as línguas são construtos sociais, nas quais, não podemos conceber, referenciais culturais calcados em modelos fixos e permanentes.

McCleary (2006, p.6) aponta para a necessidade de uma imersão linguística em uma segunda língua, necessitando que os ouvintes estejam “familiarizados com a Libras e com o “jeito de ser surdo”, um dos pré-requisitos para uma sociedade inclusiva dificilmente atendido por cursos rápidos de Libras para adultos”.

Nesse sentido, com base nos documentos estaduais é possível verificar fragilidades nas políticas estaduais de educação bilíngue, fazendo-se necessário equacionar estruturas cristalizadas onde a Libras está apoiada na perspectiva do direito e da acessibilidade.

3.1 PROFESSOR INTERLOCUTOR NA REDE ESTADUAL PAULISTA

“A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade”. (Skliar, 1997).



8

A oficialização da Libras em 2002, veio a reforçar a luta das comunidades surdas brasileiras e dar direitos em serem representadas por ela como meio legal de comunicação e expressão. A partir desse reconhecimento político, a pessoa com surdez, passa a ser declarada como pertencente a uma comunidade falante de uma outra língua que não o português, de modo que sua condição de deficiente, dá lugar a uma condição linguística diferente.

Nesse sentido, o foco está na língua e não na deficiência, na qual a lei nº 10.436/2002 anuncia que o poder público deve garantir, “formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”. (BRASIL, 2002).

O reconhecimento político da Libras, faz emergir a figura do TIL no cenário brasileiro, de modo que o artigo 21 do Decreto 5.626/2005, determina que o TIL deve,

⁸ Imagens de tradutores e intérpretes de língua de sinais em contexto educacional, retiradas da internet.

Disponível em:

https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=608&tbm=isch&sa=1&ei=3KRqXIKtF4K75OUPpvSC-Ak&q=educa%C3%A7%C3%A3o+de+surdos&oq=educa%C3%A7%C3%A3o+de+surdos&gs_l=img.3.1.0i2j0i5i30i2j0i24i6.94813.102849..103626..0.0..0.152.4913.18j27.....0....1..gws-wiz-img.....0..0i67.E7QHO_BhpIY#imgrc= Acesso em 15 jul. 2018.

“viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos”. (BRASIL, 2005).

Diante do contexto, tornou-se necessária a presença do TIL, na escolarização desse alunado, no qual, de acordo com os documentos governamentais, o intérprete de Libras que atua na rede educacional paulista necessita ter formação docente, diferentemente do que dispõe os documentos federais.

Desse modo, de acordo com o disposto na seção 3, no ano de 2009 a SEE/SP dispõe sobre a contratação do PI, para atuar como interlocutor do aluno surdo.

A Resolução estadual paulista nº 38, de 19-6-2009, define que o PI são docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – Libras que “atuarão na condição de interlocutor dos professores e dos alunos, nas classes e/ou nas séries do ensino fundamental e médio, inclusive da educação de jovens e adultos (EJA)”. (SÃO PAULO, 2009).

Desse modo, o parágrafo 2º do Artigo 1º segue apontando que,

A admissão do docente interlocutor de 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).

Nesse sentido a Resolução coloca como finalidade na atribuição do PI atender aos objetivos da escolarização de alunos com surdez/deficiência auditiva proporcionando uma comunicação interativa possibilitando o entendimento do processo ensino aprendizagem.

Desse modo, a CGEB estabelece instruções de procedimentos na escolarização de alunos com surdez/deficiência auditiva onde a Instrução de 14-1-2015, aponta as atribuições específicas ao PI,

- 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).

Com essas instruções, a respeito das atribuições acima citadas, a prática do PI e do professor regente, deverão estar intrinsecamente ligadas. Partindo desse pressuposto, Martins (2013, p. 14) atenta para “o fato de em contexto educacional, as relações de aprendizagens perpassarem também o corpo do intérprete”.

Com base nessas considerações, a autora destaca que a “parceria no uso do código linguístico remete o interlocutor de língua de sinais a uma convocação pedagógica”. Segue a autora considerando que “o intérprete, portanto, funciona como agente pedagógico na medida em que o surdo o convoca para este lugar”. (MARTINS, 2013, p.14).

Lançando o olhar aos documentos estaduais, a formação docente necessária para assumir a função de PI, coloca esse profissional, legalmente na condição de professor. No entanto, verifica-se nesses documentos que a carga horária mínima exigida para a proficiência na língua de sinais, coloca a Libras em uma condição exígua e instrumental de acessibilidade.

Quadros (2004) afirmar que,

pensar no intérprete de Língua de Sinais na sala de aula para intermediar a interação professor-aluno em que se deve dar o processo de ensino-aprendizagem é uma responsabilidade enorme e exige qualificação específica na área da interpretação e nas áreas de conhecimento envolvidas. (QUADROS, 2004, p. 60).

Desse modo, o desafio de uma política bilíngue ideário para o desenvolvimento da educação de alunos com surdez/deficiência auditiva coloca o domínio da língua de sinais como uma especificidade para uma educação bilíngue de fato.

Souza (2007) aponta que,

A ação do intérprete não pode ser considerada similar a de um language translator, ele é, antes de tudo também um educador. [...] ou seja, aquele profissional partícipe da formação educativa de crianças e jovens em instituições de ensino. Estou propensa a acreditar que a interpretação em contexto escolar, tal como tecnicamente muitas vezes é deduzida a interpretação, é da ordem da impossibilidade. (SOUZA, 2007, p. 159-160).

Segundo Doziart (2012, p. 393) “a Feneis recomenda ainda que o profissional intérprete conheça profundamente a Libras e as técnicas de interpretação [...]. No caso da ambiência escolar, por ser um espaço essencialmente formativo, a competência desse profissional deve transcender a fluência linguística, exigindo dele uma formação no campo educacional.”

De acordo com essas considerações, nota-se a importância da formação docente para o intérprete de língua de sinais que desenvolve suas atividades no ambiente escolar, instituição com maior demanda desse profissional. Autores como Quadros (2004), Souza (2007), Martins (2013), discutem a relação intrínseca estabelecida no contexto escolar entre o intérprete de língua de sinais e o educador.

Lacerda (2013), Santos (2014) e Martins (2016) utilizam o termo Intérprete Educacional para referir-se ao intérprete de Libras, que atua nas escolas e apontam que há uma distinção das atividades de tradução e interpretação que são desenvolvidas no âmbito escolar com as de outros contextos como, religioso, área da saúde, judicial, conferências e político.

Martins (2016) assinala que,

atividade educadora não diz respeito a ‘tomar’ o lugar do professor, ou simplesmente lecionar aquilo que pretender sem parceria com o professor, uma vez que por se tratar de muitas disciplinas, não há domínio de tantas especificidades, do conteúdo apresentado pelo intérprete. No entanto, o uso da palavra educador aqui se refere a ação de envolvimento com o aluno no processo de aprendizagem, o que evidentemente, retrata um comprometimento com o conteúdo e com a forma que melhor pode ser interpretado da língua fonte para a língua alvo, na tarefa de emissão de signos. (MARTINS, 2016, p. 162).

Martins (2016) ao utilizar o termo Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional – TILSE aponta também para a importância da parceria entre PR e TILSE, visando a qualidade do ensino oferecido ao aluno com surdez/deficiência auditiva. Desse modo, essa parceria contribuirá no sentido de compartilhar conhecimentos entre os profissionais de cada área.

Rosa (2006) ao referir-se à atuação desse profissional, menciona-o como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais – TILS, fazendo referência à modalidade da língua viso/espacial e não à língua brasileira de sinais.

Desse modo, de acordo com os referenciais teóricos apontados acima, há uma amplitude de termos, como: Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS, Intérprete Educacional - IE, Tradutor e Intérprete de Libras - TIL, Intérprete de Libras - IL, Intérprete de

Língua de Sinais – ILS, Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional – TILSE, entre outros.

Em relação aos documentos governamentais, organizou-se uma tabela apontando as esferas, terminologias, a formação exigida para atuar nas atividades de tradução e interpretação em Libras e ano da expedição desses documentos, conforme ilustrado abaixo:

Tabela 1 - Terminologias Citadas nos Documentos Governamentais, Formação e Ano.

Documentos Governamentais	Esfera	Terminologia	Formação	Ano
Lei nº 10.098	Federal	Intérprete de Linguagem de Sinais	Não aponta	2000
Decreto nº 5.626	Federal	Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa	Curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa	2005
Resolução SE nº 38	Estadual paulista	Professor Interlocutor	Formação docente e curso de Libras de 120 horas	2009
Lei nº 12.319	Federal	Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa	Nível médio e curso de Libras	2010
Lei nº 13.146	Federal	Tradutor e Intérprete da Libras	Ens. médio para atuar na Ed. básica e certificado de proficiência em Libras Nível superior com habilitação em Tradução e Interpretação em Libras para atuar na Educação Superior	2015

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados documentais.

O documento federal Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que anuncia a atividade de tradução e interpretação e “*estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência*”, trata da importância da eliminação de barreiras na comunicação e que cabe ao poder público implementar a formação de profissionais intérpretes de linguagem de sinais. No entanto, não aponta qual será a formação exigida para o desenvolvimento dessa atividade. O referido documento utiliza ainda a terminologia *Intérprete de Linguagem de Sinais*, devido ter sido publicado anteriormente a oficialização da Libras que ocorreu no ano de 2002.

O Decreto federal, nº 5.626 a que se refere a tabela 1, foi expedido no ano de 2005 sob o, o qual anuncia que, a formação do tradutor e intérprete de Libras *deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa*. Esse documento passou a utilizar a terminologia Tradutor e Intérprete de Libras, devido a regulamentação da Lei 10.436 de 2002 que reconhece a Libras como meio de comunicação da comunidade surda brasileira. O referido documento, aponta ainda que no prazo de 10 anos, a contar da sua publicação, não houver profissionais com a formação exigida, ela poderá se dar em nível médio com a realização dos seguintes cursos: cursos de educação profissional; cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. O Capítulo V, Art. 19, anuncia ainda que, se nos próximos dez anos, a partir da data de sua publicação, não haja pessoas com a titulação exigida, as instituições federais de ensino devem incluir em seus quadros,

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).

A leitura desse documento aponta que a terminologia Tradutor e Intérprete de Libras começa a ser difundida ancorada em uma língua de sinais reconhecida a partir do ano de 2002. No entanto, no que se refere à formação desse profissional, denota-se a preocupação em garantir esse atendimento aos alunos com surdez/deficiência auditiva diante de um novo

cenário educacional, transitando entre uma titulação idealizada, esgotando-a em nível médio, focando sua exigência na competência e fluência em Libras.

Em relação à Resolução SE, nº 38 de 2009 da SEE/SP, utiliza a terminologia Professor Interlocutor, sendo esse, o único documento apontado na tabela, que exige formação docente para desenvolver a atividade de tradução e interpretação. Entretanto, de acordo com essa Secretaria, para exercer a função de PI, a titulação transita desde Letras Libras, a certificado de curso de 120 horas.

No que diz respeito à Lei nº 12.319 de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras, com *habilitação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa*, no entanto, o Art. 3º foi vetado, passando a exigir apenas ensino médio e curso de Libras sem especificar carga horária. Este veto institui que “ao impor a habilitação em curso superior específico [...], os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais de outras áreas, devidamente formados nos termos do art. 4º da proposta, violando o art. 5º, inciso XIII da Constituição Federal.” (BRASIL, 2010).

No que tange a Lei nº 13.146 de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Capítulo IV do Direito à Educação, “*os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras*” e para atuar na educação superior, “*devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras*”. Verificou-se na leitura desse documento que o prazo para esses dispositivos entrarem em vigor é de 48 meses a contar da data de publicação, o que, revela ainda, uma instabilidade na consolidação na formação desses profissionais.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o que dizem teses e dissertações produzidas nas universidades públicas no estado de São Paulo sobre a prática do Professor Interlocutor de Libras/Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio das escolas estaduais paulistas.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar como está sendo desenvolvida a prática do PI nas escolas estaduais paulistas, registradas em teses e dissertações;
- Analisar se a presença do PI em sala de aula assegura a aprendizagem dos alunos surdos na visão dos autores dessas produções;
- Identificar como as políticas públicas de inclusão escolar no tocante a atuação do professor interlocutor, estão contempladas nessas produções.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa se constitui em um estudo de natureza bibliográfica que de acordo com Salvador (1986), é quando se utiliza de fontes escritas, analisando e discutindo informações já publicadas para que se busquem informações sobre o problema de pesquisa, permitindo compreender a temática e as questões que estão imersas.

Para Romanowski e Ens (2006, p.38) é escasso o número de pesquisas que “[...] realizam um balanço e encaminham para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”. Afirmam as autoras que essas pesquisas podem contribuir para a evolução da ciência em determinado campo de conhecimento, identificando “experiências inovadoras” revelando alternativas de solução para os problemas da prática.

As autoras ainda seguem afirmando que “esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.” (ROMANOWSKI e ENS, p. 39, 2006).

Soares (1999) afirma que,

as pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento são recentes no Brasil e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. (SOARES e MACIEL, p. 9, 2000).

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica, constitui-se como uma metodologia de caráter “descritivo da produção acadêmica e científica sobre o que busca investigar” na qual os pesquisadores adotam como fontes básicas de referência, para o levantamento dos dados e suas análises, os “catálogos de faculdades, institutos, universidades e órgãos de fomento de pesquisa” (FERREIRA, p.252, 2002).

A presente pesquisa também se constitui como um estudo de cunho qualitativo, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem na educação é adequada, uma vez que o pesquisador privilegia, essencialmente, a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos participantes da investigação. Para Ludke e André (1986) o material obtido nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações e acontecimentos.

A análise dos dados, de acordo com Ludke e André (1986, p. 45), afirmam, ainda, que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo material obtido durante a pesquisa”,

como “[...] as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações possíveis”.

A construção de um conjunto de categorias descritivas e o referencial teórico fornece a base para a classificação e organização dos dados para que o pesquisador atinja uma fase mais complexa da análise e ultrapasse a descrição, tendo “[...] que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Para Triviños (1999) o processo de análise de conteúdo pode ser feito da seguinte forma: pré-análise (organização do material), descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização), interpretação referencial (tratamento e reflexão).

Assim, o presente trabalho se norteou pela linha metodológica bibliográfica por acreditar que ao pesquisar dentro da atividade científica, o pesquisador se apropria dos dados e produz novos conhecimentos, sendo que, os dados de base primária das produções científicas publicadas evidencia-se como um poderoso instrumento.

Desse modo, realizou-se o levantamento bibliográfico, coleta, análise e processamento dos dados, classificação e categorização, finalizando com o tratamento e a reflexão à luz dos mesmos.

5.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta dos dados da presente pesquisa foi realizada em duas Bases de Dados para consulta sendo elas: o Banco de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (IBICT).

A busca por produções sobre a temática da prática do PI no ensino fundamental e médio da rede estadual paulista iniciou-se por um recorte temporal de 2009 a 2017. Esse recorte justifica-se pelo fato desse profissional ter surgido no cenário educacional paulista no ano de 2009 com a publicação da Resolução SE- 38, de 19-6-2009.

Para a coleta foram realizados os seguintes passos:

- 1- Fonte de Consulta: Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT).

- 2- Consulta às citadas fontes procurando identificar as pesquisas relacionadas a temática utilizando os seguintes descritores⁹: “Educação inclusiva, Aluno Surdo e Rede Paulista”; “Professor Interlocutor e Aluno Surdo”; “Professor Interlocutor de Libras” e “Professor interlocutor de Libras e Educação básica”.
- 3- Seleção e leitura dos resumos das produções voltadas para o presente estudo.
- 4- Leitura integral das produções selecionadas no qual realizou-se um roteiro contendo: ano da publicação; autor; título; Instituição de Ensino Superior; Programa de Pós-Graduação; referencial teórico e documentos governamentais citados nessas produções. Também, seus objetivos; participantes; contextos investigados e níveis de ensino; abordagem de pesquisa; instrumentos utilizados na coleta de dados; referencial metodológico e os principais resultados dessas produções sobre as práticas pedagógicas do Professor Interlocutor de Libras na rede estadual paulista, conforme consta no Apêndice A.

Os dados obtidos foram organizados, categorizados e distribuídos em quadros, gráficos e tabelas, pois conforme apontam Ludke e André (1986, p. 43), “não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante”. Indicam as autoras, para a importância de se fazer uma análise do material buscando aspectos relevantes e recorrentes em contextos e fontes variadas, argumentando que “esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados”. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 43).

5.2 BUSCA AO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

O primeiro momento da consulta foi realizado no Banco de Teses da Capes no qual, por meio das palavras-chave foram encontradas 2.211.455 produções, das quais selecionamos 5.206 trabalhos. Essa seleção foi realizada por meio de refinamento dos resultados como ano, área de conhecimento, instituição, entre outros, disponibilizados pela base de dados da Capes.

⁹ A busca por tais descritores tem como objetivo tomar conhecimento de autores que utilizam os termos como sinônimos.

Após a leitura inicial dos títulos e resumos, buscamos informações sobre qual era a rede de educação, o estado, qual o conceito de educação bilíngue inclusiva e quais eram os participantes, sendo selecionadas somente as que se referissem ao PI, público alvo do presente trabalho. Desses, foram desconsiderados a partir da primeira leitura, os títulos que anunciavam outro estado, formação continuada, surdo cegueira, ensino superior, escolas especiais, salas de recursos, mercado de trabalho, educação especial (autismo, deficiência visual, síndrome de down, deficiência intelectual, entre outras), intérprete de Libras no contexto religioso e de conferências, AEE, entre outros.

Posteriormente, realizou-se nova leitura dos resumos e, com a retirada das pesquisas que se duplicavam, restaram 3 estudos (Apêndice B).

5.3 CONSULTA À BASE DE DADOS DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD (IBICT)

A consulta na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) resultou em 2.716 produções, das quais foram selecionadas 596. Essa seleção foi realizada utilizando o refinamento por instituições, buscando apenas as que estivessem localizadas no estado de São Paulo, foco desse trabalho.

Dos resultados apresentados foi realizado um novo filtro pelos títulos das produções, selecionando apenas aquelas que iam ao encontro do objetivo da presente pesquisa. Desse modo, foram desconsideradas a partir da primeira leitura, os títulos que anunciavam outro estado, formação continuada, surdo cegueira, ensino superior, escolas especiais, sala de recursos, mercado de trabalho, educação especial (autismo, deficiência visual, síndrome de down, deficiência intelectual, entre outras), intérprete de Libras no contexto religioso e de conferências. AEE, entre outros.

Foram lidos os resumos e retirados os estudos que se repetiram tanto por palavra-chave quanto por banco de dados, o que resultou em 3 pesquisas (Apêndice C).

Assim, a seleção foi feita por meio da leitura dos resumos das Teses e Dissertações, indicando os estudos que apresentaram relação com o tema proposto.

Mediante esses procedimentos apresentados para a coleta de dados contabilizamos um total de 6 pesquisas, sendo 3 dissertações no Banco de Teses da Capes e 2 mestrados e um doutorado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações que serão o objeto do presente estudo.

5.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dessas 6 produções, foram utilizadas as técnicas propostas por Ludke e André (1986, p. 45), “a tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. Ao detectar “[...] temas e temáticas mais frequentes, esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 42). Sendo assim, a leitura integral dessas produções resultou na necessidade em organizar os dados e para tanto, foi elaborada uma ficha contendo: os dados de identificação das pesquisas, os participantes, a instituição, os referenciais teóricos e os documentos governamentais conforme Apêndice A.

Pautados nos dados dessa ficha, realizou-se um mapeamento dessas produções que foram organizadas conforme consta no quadro 1 contendo: o ano de defesa, título, autor, instituição, programa de pós-graduação, nível e local, identificando-as por P1, P2, P3, P4, P5 e P6, o qual nos ofereceu a base para o aprofundamento dos demais dados como: Referencial Teórico e Documentos Governamentais, conforme apresentados no Quadro 2; Identificação dos objetivos das produções no Quadro 3; Identificação dos Participantes, Quadro 4 e Caminhos metodológicos das Produções no Quadro 5, o que começará a ser descrito na próxima seção.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

6.1 IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

As produções selecionadas, serão apresentadas no quadro abaixo, indicando, Título, Autor, Ano, Instituição, Local, Programa de Pós-Graduação e nível M/D:

Quadro 1 - Mapeamento das produções selecionadas indicando Título, Autor, Ano, Instituição, Local, Programa de Pós-Graduação e nível M/D.

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	NÍVEL M/D	LOCAL
P1	2013	O professor interlocutor no contexto da educação de surdos: aspectos da atuação deste novo profissional	SANTOS	UFSCAR	Educação Especial	Mestrado	São Carlos
P2	2013	Uma investigação sobre o papel do interlocutor de Libras como mediador em aulas de física para alunos com deficiência auditiva	ALMEIDA	UNESP	Educação para Ciência	Mestrado	Bauru
P3	2014	Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação'	CAETANO	UFSCAR	Educação Especial	Mestrado	São Carlos
P4	2015	Ensinar: "então, é função de quem?" Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista	LOPES	USP	Educação	Doutorado	São Paulo
P5	2017	A educação normalizante: situações de (a)normalização do sujeito aluno-surdo em classes de aula regulares da rede pública estadual de SP	MORGADO	USP	Mudança Social e Participação Política	Mestrado	São Paulo
P6	2017	Resoluções estaduais paulista e o professor interlocutor: reflexões dos surdos sobre os processos de escolarização	SALVADOR	USP	Educação	Mestrado	Ribeirão Preto

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

Conforme apresentou-se no Quadro 1 as produções selecionadas estão distribuídas em 3 Universidades públicas pertencentes ao estado paulista, sendo que as quantidades e o ano de publicação são: 2013 com 2 trabalhos, 2014 e 2015 com 1 produção e 2017 com 2 estudos. Dessas, 3 produções foram realizadas na Universidade de São Paulo (USP), 2 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e 1 estudo na Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Esse Quadro apresenta também o mapeamento referente à quantidade de trabalhos produzidos pelos Programas de Pós-Graduação das IES, sendo: Educação (2 produções); Educação Especial (2); Educação para Ciência e Mudança Social e Participação Política (1 estudo cada). O mapeamento indica também uma maior quantidade de produções em nível de mestrado com 5 dissertações e 1 tese.

6.2 REFERENCIAL TEÓRICO/DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS

O referencial teórico e os documentos governamentais utilizados pelas produções para discutir a prática do professor interlocutor de Libras no ensino fundamental e médio foram organizados no Quadro 2, conforme apresentado a seguir.

Quadro 2 - Referencial Teórico e Documentos Governamentais das Produções.

Nº	ANO	TÍTULO	REFERENCIAL TEÓRICO	DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS
P1	2013	O professor interlocutor no contexto da educação de surdos: aspectos da atuação deste novo profissional	Bakhtin/Volochinov (2010); Lacerda, C. B. F. (1996, 1998, 2000, 2002, 2004, 2009, 2011, 2012); Lodi, A. C. B. (2000, 2004, 2005, 2009); Quadros, R. M. (1997, 2006, 2007); Skliar, C. (1997, 1998); Gurgel, T. M. (2010); Rosa, A. S. (2005); Kelman, C. A. (2005) e Ferreira, M. C. C. e Zampieri, M. A. (2009).	Declaração de Salamanca (Unesco, 1994); Lei nº 10.436, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Brasil, 2002); Lei nº 12.319, Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Brasil, 2010); Resolução nº 38, Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, (São Paulo, 2009); Decreto nº 5.626 Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2005); Decreto nº 6571, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Especial, (Brasil, 2008); Lei nº 9.394, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007); Resolução nº 2, Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica (Brasil, 2001).

P2	2013	Uma investigação sobre o papel do interlocutor de libras como mediador em aulas de física para alunos com deficiência auditiva	Botan, E. e Cardoso, F. C. (2008); Coll, C. (1994); Hidalgo, P. H. (2010); Oliveira, M. K. (1995); Rosa, A. S. (2006); Vygotsky, L. S. (1998, 1999).	Decreto nº 5.626 Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2005); Lei nº 9.394, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996); Lei nº 10.436, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências (Brasil, 2002); Lei nº 12.319, Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Brasil, 2010); Resolução nº 38, Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, (São Paulo, 2009).
P3	2014	Discutindo a atuação do professor interlocutor de libras a partir de um grupo de formação'	Bakhtin, M. (2010); Bakhtin, M./Volochinov (2010); Lacerda, C. B. F. (1996, 2000, 2002, 2009, 2011, 2012, 2013); Lodi, A. C. B. (2004, 2006, 2009); Quadros, R. M. (1997, 2005, 2007); Skliar, C. (1997, 2005); Vigotski, L. S. (2007, 2008).	Declaração de Salamanca (Unesco, 1994); Lei nº 10.436, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências (Brasil, 2002); Lei nº 12.319, Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Brasil, 2010); Resolução nº 38, Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, (São Paulo, 2009); Decreto nº 5.626 Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2005); Resolução nº 2, Diretrizes nacionais para a educação

				especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Decreto 7.611, Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (2011); SEESP, Orientações Técnicas para Docente Interlocutor de Libras (São Paulo, 2011); Resolução SE nº 11 (São Paulo, 2008).
P4	2015	Ensinar: "então, é função de quem?" Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista	Lacerda, C. B. F. (2006, 2009, 2010, 2013); Rosa, A. S. (2006); Vieira, M. E. M. (2007); Tuxi, P. (2009); Vásquez, A. S. (1977); Pinto, A. V. (1969); Martins, L. M. (2011); Quadros, R. M. (2004, 2005, 2006, 2008, 2009); Skliar, C. (1998, 1999, 2006, 2009); Vigotski, L. S. (1989, 2001, 2008, 2012).	Declaração de Salamanca (Unesco, 1994); Lei nº 10.436, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Brasil, 2002); Lei nº 12.319, Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Brasil, 2010); Resolução SE nº 38, (São Paulo, 2009); Decreto nº 5.626 Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2005); Decreto nº 6571, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Especial, (Brasil, 2008); Lei nº 13.005, Aprova o PNE (Brasil, 2014); Relatório Política Linguística Educação Bilíngue (Brasil, 2014); Resolução SE nº 11 (São Paulo, 2008); Resolução SE nº 38 (São Paulo, 2009); Resolução SE nº 8 (São Paulo, 2010).
P5	2017	A educação normalizante: situações de	Foucault, M. (1972, 1975, 1977, 1996,	Lei nº 10.436, Dispõe sobre a Língua

		(a)normalização do sujeito aluno-surdo em classes de aula regulares da rede pública estadual de SP	1999, 2008); Goldfeld, M. (2002); Veiga-Neto (2001); Quadros, R. M. (2002, 2004, 2005); Skliar, C. (1998, 1999).	Brasileira de Sinais – LIBRAS (Brasil, 2002); Lei nº 12.319, Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Brasil, 2010); Decreto nº 5.626 Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2005); Resolução nº2 CNE/CEB (Brasil, 2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).
P6	2017	Resoluções estaduais paulista e o professor interlocutor: reflexões dos surdos sobre os processos de escolarização	Marx, K. (1978, 1983, 1996, 2012, 2013); Paro, V. H. (1993, 2012, 2013); Quadros, R. M. (2006); Lodi, A. C. B. (2004); Goes, M. C. R. (1996); Peluso, L. e Lodi, A. C. B. (2015); Lacerda, C. B. F. (2010); Almeida, E. B. A. e Lodi, A. C. B. (2014).	Lei nº 9.394, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996); Lei nº 10.098, Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade (Brasil, 2000); Lei nº 10.436, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Brasil, 2002); Lei nº 12.319, Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Brasil, 2010); Decreto nº 5.626 Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2005); Lei nº 13.005, Aprova o PNE (Brasil, 2014); Lei nº 13.146, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015); Resolução SE nº 38 (São

				Paulo, 2009); Resolução SE nº 8 (São Paulo, 2016); Resolução SE nº 75 (São Paulo, 2013); Resolução SE nº 61 (São Paulo, 2015); Resolução SE nº 29 (São Paulo, 2015);
--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

P1 (2013)

Ancorou-se em autores como Lacerda, C. B. F. (2009, 2011, 2012); Lodi, A. C. B. (2005, 2009); Gurgel, T. M. (2010); Lacerda e Góes (2000), para discutir o papel do IE na educação de surdos e a importância dos espaços de interações em Libras. Baseou-se em Rosa, A. S. (2005); Kelman, C. A. (2005); Quadros, R. M. (2006, 2007); Ferreira, M. C. C. e Zampieri, M. A. (2009) para explicar a educação bilíngue inclusiva, a relação entre e IL e o papel educador, além da relação entre PI, PR e aluno surdo no processo de mediação. Ancorou-se em Skliar, C. (1997, 1998) para conceituar a identidade cultural e o processo sócio antropológico da educação de surdos. Pautou-se em Bakhtin/Volochinov (2010) para fundamentar as interações dialógicas entre os sujeitos. Os documentos utilizados para apresentar as políticas para a educação de surdos pautaram-se na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) a qual parte do princípio de que as escolas devem incluir todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas e outras. Apoiou-se também em documentos federais como, Lei nº 12.319 (2010), que regulamenta o exercício do profissional TILS; no Decreto nº 5.626 (2005), que destaca as normas e regras para a educação de surdos; Decreto nº 6571 (2008), que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Especial; Lei nº 9.394 (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007); na Resolução nº 2 que institui Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica (2001). Em relação aos documentos estaduais focou-se na Resolução SE nº 38 (2009) que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação em Libras, nas escolas da rede estadual de ensino.

P2 (2013)

Utilizou-se de Botan, E. e Cardoso, F. C. (2008) e Hidalgo, P. H. (2010) para relacionar a falta de sinais em Libras para os conceitos de Física, com o comprometimento da aprendizagem e a atuação do intérprete. Baseou-se em Oliveira, M. K. (1995), para destacar a importância da interação social para a ampla formação do indivíduo. Pautou-se em Coll, C. (1994) para fundamentar as interações escolares e em Rosa, A. S. (2006), para explicar o trabalho do ILS. Apoiou-se em Vygotsky, L. S. (1998, 1999), para conceituar os elementos mediadores, instrumentos e signos como essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. Os documentos federais utilizados pautaram-se na Lei nº 10.436 (2002), que reconhece a Libras como meio de comunicação da comunidade surda brasileira; na Lei nº 12.319 (2010,) que

regulamenta o exercício do profissional TILS; no Decreto nº 5.626 (2005), que destaca as normas e regras para a educação de surdos; Lei nº 9.394 (1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em relação aos documentos estaduais focou-se na Resolução SE nº 38 (2009), que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação em Libras, nas escolas da rede estadual de ensino.

P3 (2014)

Apoiou-se nos estudos de Bakhtin, M. (1999) para descrever as interações dialógicas entre os sujeitos, como também nos conceitos de Bakhtin, M./Volochinov, articulados entre a ideologia e o diálogo e suas contribuições acerca da função e do funcionamento do discurso. Buscou respaldo, ainda, em autores como Lacerda, C. B. F. (1996, 2000, 2002, 2009, 2011, 2012, 2013); Lodi, A. C. B. (2004, 2006, 2009); Quadros, R. M. (1997, 2005, 2007) e Skliar, C. (1997, 2005), para evidenciar a importância da Educação Bilíngue para surdos e uma política educacional que contemple o uso da Libras e sua prioridade para alunos sensorialmente diferentes, destacando, também, as interações estabelecidas com o TILS e o cotidiano escolar. Apoiou-se, também, nos estudos teóricos de Vigotski, L. S. (2007, 2008) para destacar a importância da interação com o outro para o desenvolvimento da linguagem e que, mesmo que essa seja um processo individual, necessita também das relações estabelecidas socialmente. Os documentos utilizados para apresentar as políticas para a educação de surdos pautaram-se na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que aponta a Educação Inclusiva como tarefa fundamental da educação pública, priorizando os direitos das pessoas com necessidades educativas especiais. Apoiou-se, também, em documentos federais como, Lei nº12.319 (2010), que regulamenta o exercício do profissional TILS; no Decreto nº 5.626 (2005), que dispõe sobre o uso a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, o direito à educação bilíngue e os profissionais para atuarem na educação desses como, professor bilíngue, instrutor surdo e o TIL. Os documentos estaduais focaram-se na Resolução SE nº 11 (2008), que estabelece normas para o atendimento de alunos com NEE; na Resolução SE nº 38 (2009), que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação em Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. Embasou-se, também, na Orientação Técnica – OT SEE/SP (2011), política paulista que permeia a atuação do PI.

P4 (2015)

Ancorou-se em autores como Lacerda, C. B. F. (2006, 2009, 2010, 2013); Rosa, A. S. (2006); Vieira, M. E. M. (2007) e Tuxi, P. (2009) para investigar o papel do intérprete no ensino regular; em Vásquez, A. S. (1977) e Pinto, A. V. (1969) para explicar a práxis e seu caráter social e em Martins, L. M. (2011) para destacar a formação social da personalidade do professor. Apoiou-se em Quadros, R. M. (2004, 2005, 2006, 2008, 2009) e Skliar, C. (1998, 1999, 2006, 2009) para explicar o bilinguismo como uma abordagem educacional e em Vigotski, L. S. (1989, 2001, 2008, 2012) para descrever a função psicológica da linguagem. Os principais documentos federais utilizados na produção pautaram-se na Lei nº 10.436 (2002), que reconhece a Libras como meio de comunicação da comunidade surda do Brasil; na Lei nº 12.319 (2010) que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; no Decreto nº 5.626 (2005) que regulamenta a Lei nº 12.319 (2002) e dispõe normas e regras sobre a Libras e a educação de surdos; no Plano Nacional de Educação (PNE 2014) que trata na Meta 4 sobre a proposta bilíngue para a educação dos surdos; no Decreto nº 6571 (2008), que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Especial e o Relatório sobre a Política Linguística Educação Bilíngue (2014);. Os documentos estaduais focaram-se na Resolução SE nº 38 (2009) que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação em Libras; Resolução SE nº 11 (2008), que dispõe sobre a educação de alunos com NEE; Resolução SE nº 98 (2009), que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas e Resolução SE nº 8 (2010), que dispõe sobre a classificação de docentes e candidatos a contratação temporária.

P5 (2017)

Pautou-se em Foucault, M. (1972, 1975, 1977, 1996, 1999, 2008) para explicar sobre o processo denominado normação e em Veiga-Neto (2001), para discutir as práticas de inclusão com o foco social para uma convivência positiva entre os sujeitos anormais e normais. Baseou-se em autores como Quadros, R. M. (2002, 2004, 2005); Skliar, C. (1998, 1999); Goldfeld, M. (2002) para discutir sobre a surdez e a educação bilíngue para surdos. Os documentos utilizados para apresentar as políticas para a educação de surdos pautaram-se em Lei nº 12.319 (2010), que regulamenta o exercício do profissional TILS; no Decreto nº 5.626 (2005) que destaca as normas e regras para a educação de surdos; na Resolução nº 2, que

institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), e na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

P6 (2017)

Apoiou-se nos estudos de Marx, K. (1978, 1983, 1996, 2012, 2013) para explicar a sociedade capitalista e abstração do trabalho e em Paro, V. H. (1993, 2012, 2013) para refletir a ação educativa como um processo de trabalho. A ancorou-se em Quadros, R. M. (2006); Lodi, A. C. B. (2004) e Goes, M. C. R. (1996), para comentar as práticas de ensino para surdos, pensadas e construídas a partir da Libras e em Peluso, L. e Lodi, A. C. B. (2015) para desconstruir a condição visual da surdez como uma estratégia didática simplista. Baseou-se em Lacerda, C. B. F. (2010); Almeida, E. B. A. e Lodi, A. C. B. (2014) para discutir o aspecto formativo do TILS, suas especificidades e completudes. Os principais documentos federais utilizados na produção ancoraram-se na Lei nº 10.436 (2002), que reconhece a Libras como meio de comunicação da comunidade surda do Brasil; na Lei nº 12.319 (2010) que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; no Decreto nº 5.626 (2005), que regulamenta a Lei nº 12.319 (2002) e dispõe normas e regras sobre a Libras e a educação de surdos; na Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014), que trata, na Meta 4, sobre a proposta bilíngue para a educação dos surdos; na Lei nº 13.146 (2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; na Lei nº 9.394 (1996), que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei nº 10.098, (2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Os documentos estaduais focaram-se na Resolução SE nº 38 (2009), que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação em Libras; Resolução SE nº 8 (2016), que dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação em Libras; Resolução SE nº 75 (2013), que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas e na Resolução SE nº 61 (2015), que dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino.

6.3 OBJETIVOS DAS PRODUÇÕES

Para apresentar os objetivos propostos pelas produções, elaborou-se o Quadro 3, contendo: ano, título e objetivo geral, conforme mostrado a seguir.

Quadro 3 - Identificação dos objetivos das produções.

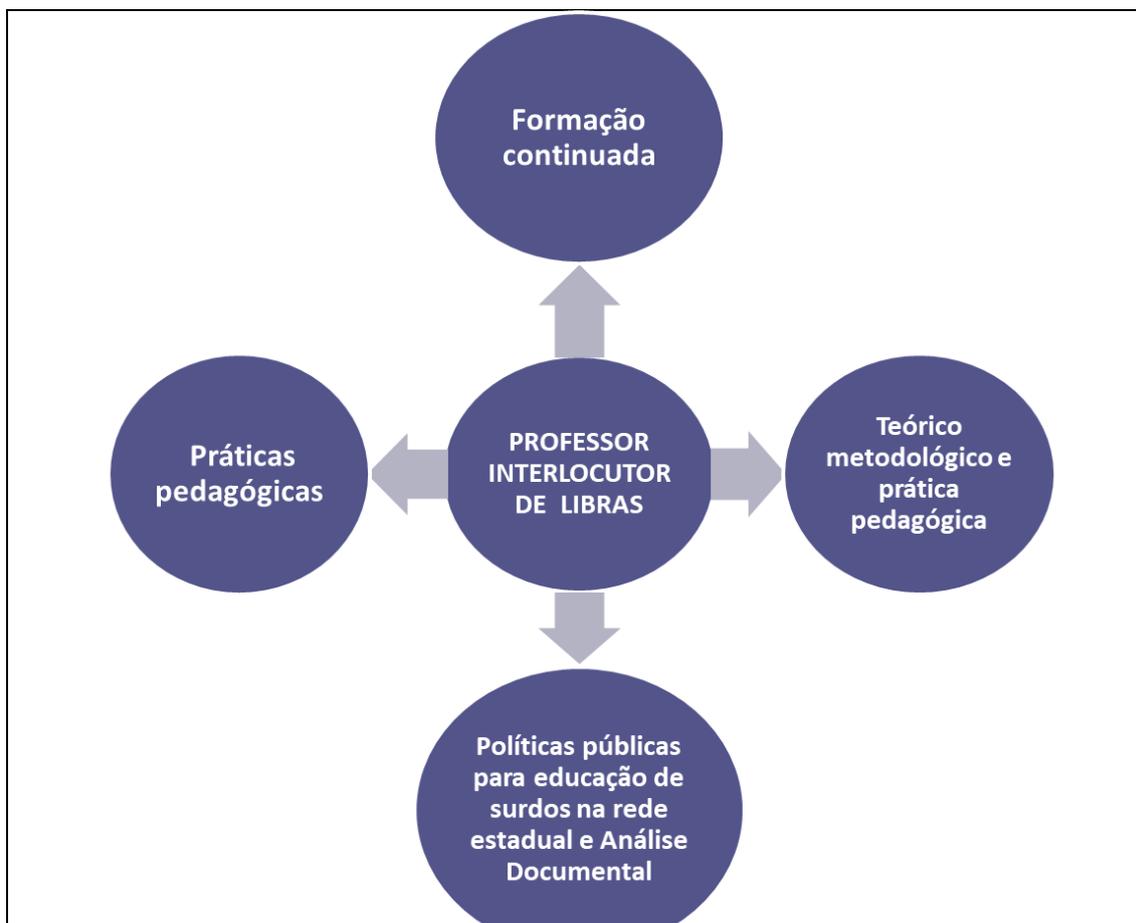
Nº	ANO	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
P1	2013	O professor interlocutor no contexto da educação de surdos: aspectos da atuação deste novo profissional	Investigar o papel do PI na escola regular e quais são as implicações de sua formação docente no processo de interação linguística e na mediação do conhecimento ocorridas entre os professores ouvintes e os alunos surdos.
P2	2013	Uma investigação sobre o papel do interlocutor de Libras como mediador em aulas de física para alunos com deficiência auditiva	Verificar como estão sendo realizadas as relações de mediação estabelecidas pelo interlocutor de LIBRAS nas aulas de Física e qual a relação entre esse processo de mediação e a eficácia do processo comunicativo.
P3	2014	Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação	Analisar uma estratégia de formação continuada para professores interlocutores.
P4	2015	Ensinar: "então, é função de quem?" Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista	Identificar a função social do professor interlocutor atuante na rede estadual de ensino de São Paulo.
P5	2017	A educação normalizante: situações de (a)normalização do sujeito aluno-surdo em classes de aula regulares da rede pública estadual de SP	Ampliar os conhecimentos sobre a surdez e a utilização da Libras nas correlações escolares entre alunos surdos e ouvintes, profissionais da educação e docentes de classes regulares e inclusivas da rede pública estadual paulista. E estender os conhecimentos acerca da (a)normalização dos alunos com surdez, procurando identificar os principais elementos que resultam nessa

			normalização.
P6	2017	Resoluções estaduais paulista e o professor interlocutor: reflexões dos surdos sobre os processos de escolarização	Compreender como o profissional professor interlocutor é concebido pelas Resoluções da Secretária de Educação do Estado de São Paulo, quais as condições concretas de trabalho são a ele oferecidas e quais as implicações desta realidade para os processos educacionais dos surdos a partir do olhar dos próprios alunos.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

De acordo com os dados apresentados no quadro acima, a leitura dos objetivos identificados nessas produções levou-nos a organizá-los conforme as seguintes categorias:

- **Práticas pedagógicas:** 3 produções;
- **Teórico metodológico e prática pedagógica:** 1 produção;
- **Formação continuada:** 1 produção;
- **Políticas públicas para a educação de surdos da rede estadual paulista e Análise Documental:** 1 produção. Conforme ilustrado na figura a seguir.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

6.4 PARTICIPANTES DAS PRODUÇÕES

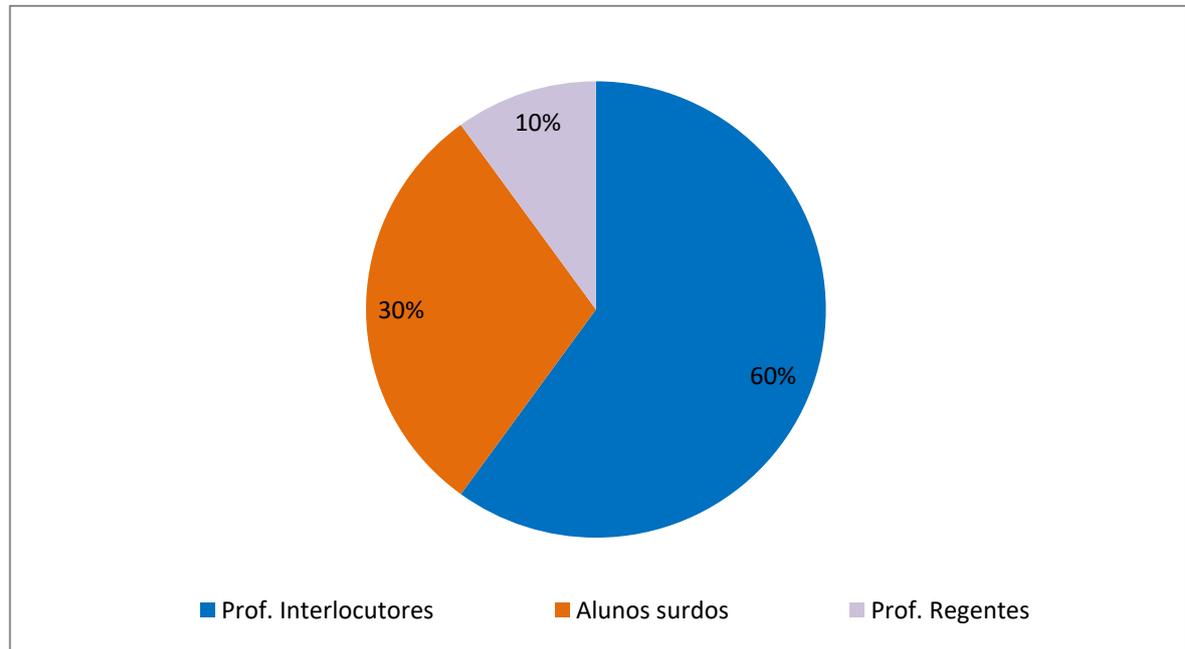
As produções tiveram como participantes interlocutores, professores e alunos surdos, conforme apresentado pelo quadro a seguir.

Quadro 4 - Identificação dos Participantes

Nº	ANO	TÍTULO	PARTICIPANTES
P1	2013	O professor interlocutor no contexto da educação de surdos: aspectos da atuação deste novo profissional	4 professores regentes e 5 professores interlocutores
P2	2013	Uma investigação sobre o papel do interlocutor de libras como mediador em aulas de física para alunos com deficiência auditiva	3 alunos surdos, 1 professor interlocutor e 1 Professora de Física.
P3	2014	Discutindo a atuação do professor interlocutor de libras a partir de um grupo de formação	3 professores interlocutores
P4	2015	Ensinar: "então, é função de quem?" Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista	21 professores interlocutores
P5	2017	A educação normalizante: situações de (a)normalização do sujeito aluno-surdo em classes de aula regulares da rede pública estadual de SP	10 alunos surdos
P6	2017	Resoluções estaduais paulista e o professor interlocutor: reflexões dos surdos sobre os processos de escolarização	2 alunos surdos

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

Com os dados apresentados no quadro, podemos depreender que o número total dos participantes das produções foi de 30 professores interlocutores, 15 alunos surdos e 5 professores regentes. Esses dados são ilustrados no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Participantes das Produções.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

O gráfico demonstra que, de acordo com os dados das produções analisadas, o maior número de participantes concentra-se na figura do professor interlocutor, com 60%. Em seguida nos alunos surdos com 30% e por último, nos professores regentes com 10%. Esses participantes se apresentam de acordo com o objetivo das pesquisas, conforme apresentado a seguir.

PI: para investigar o papel do PI na escola regular e quais as implicações de sua formação docente no processo de interação linguística e na mediação do conhecimento ocorridas entre os professores ouvintes e os alunos surdos, participaram 4 professores regentes e 5 professores interlocutores.

P2: pra verificar como estão sendo realizadas as relações de mediação estabelecidas pelo interlocutor de Libras nas aulas de Física e qual a relação entre esse processo de mediação e a eficácia do processo comunicativo, participaram 3 alunos surdos, 1 professor interlocutor e 1 Professora de Física.

P3: para analisar uma estratégia de formação continuada para professores interlocutores, participaram 3 professores interlocutores.

P4: para identificar a função social do professor interlocutor atuante na rede estadual de ensino de São Paulo, participaram 21 professores interlocutores.

P5: para ampliar os conhecimentos sobre a surdez e a utilização da Libras nas correlações escolares entre alunos surdos e ouvintes, profissionais da educação e docentes de classes regulares e inclusivas da rede pública estadual paulista e estender os conhecimentos acerca da (a)normalização dos alunos surdos, procurando identificar os principais elementos que resultam nessa normalização, participaram 10 alunos surdos.

P6: para compreender como o profissional professor interlocutor é concebido pelas Resoluções da Secretária de Educação do Estado de São Paulo, quais as condições concretas de trabalho são a ele oferecidas e quais as implicações desta realidade para os processos educacionais dos surdos a partir do olhar dos próprios alunos, participaram 2 alunos surdos.

6.5 CAMINHO METODOLOGICO DAS PRODUÇÕES

Os caminhos metodológicos das produções são apresentados a seguir, no Quadro 5 com ano, título, abordagem de pesquisa, instrumentos utilizados na coleta de dados e referencial metodológico.

Quadro 5 - Caminhos metodológicos das Produções.

Nº	ANO	TÍTULO	ABORDAGEM DE PESQUISA	INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	REFERENCIAL METODOLÓGICO
P1	2013	O professor interlocutor no contexto da educação de surdos: aspectos da atuação deste novo profissional	Abordagem Qualitativa	Grupo Focal e Entrevista semiestruturada	Minayo (1993), Gatti (2005), Guimarães (2006), Penteadó (2007), Bakhtin/Volochínov (2010).
P2	2013	Uma investigação sobre o papel do interlocutor de Libras como mediador em aulas de física para alunos com deficiência auditiva	Abordagem Qualitativa	Entrevista e filmagens	Bogdan e Biklen, (1994), Godoy (1995), Ludke e André (1998) e Bardin (1977).
P3	2014	Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação	Abordagem Qualitativa	Grupo focal	Baktin (1985), Minayo (2000), Freitas (2003), Jobim e Souza (2003), Derbus (2004), Gatti (2005; 2008), Guimarães (2005; 2006), Penteadó (2007), Vigotski (2007), Minayo et. al. (2008), Servo e Araujo (2012).
P4	2015	Ensinar: "então, é função de quem?" Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista	Materialismo histórico dialético	Análise de vídeo e entrevista	Leontiev (1978), Meira (2000), Vigostki (2001, 2008), Oliveira (2005), Martins (2006).

P5	2017	A educação normalizante: situações de (a)normalização do sujeito aluno-surdo em classes de aula regulares da rede pública estadual de SP	Abordagem Qualitativa e exploratória	Observação não-participante por um roteiro semiestruturado	Bechker (1972), Bardin (1977), Ludke e André (1986), Durham (1986), Huberman e Miles (1991), Godoy (1995), Reyna (1997), Gil (2006; 2008), Oliveira (2002), Gunther (2006), Gonçalves (2014).
P6	2017	Resoluções estaduais paulista e o professor interlocutor: reflexões dos surdos sobre os processos de escolarização	Abordagem Qualitativa	Entrevista coletiva	Bakhtin (1997), Góes (2000), Freitas (2003), Kramer (2003), Lodi (2004).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

O Quadro 5 mostra que a abordagem qualitativa se destacou na maioria dos estudos com 5 produções analisadas, restando 1 produção que utilizou a abordagem Materialismo Histórico Dialético. Como instrumento para a coleta de dados, foram utilizadas: a entrevista, a observação e o grupo focal.

P1 (2013)

Baseou-se em Minayo (1993) e em Bakhtin/Volochínov (2010), para falar sobre a abordagem qualitativa e em Gatti (2005), Guimarães (2006) e Penteado (2007) para discutir o grupo focal como objeto investigativo.

O Grupo Focal (GF) foi composto por quatro professores regentes (PR) e cinco PI, para verificar o papel desempenhado pelo PI no espaço escolar, bem como a relação bilíngue (métodos e estratégias) estabelecida entre PI e PR.

Para a realização das entrevistas, contou com os PRs e os PIs, com o objetivo de investigar a formação e experiência para caracterizar e contextualizar esses profissionais dentro do contexto escolar estudado.

P2 (2013)

Utilizou-se de Bogdan e Biklen, (1994) e em Godoy (1995), para conceituar-se sobre a abordagem qualitativa da pesquisa. Fundamentou-se em Ludke e André (1998), para referir-se à entrevista como instrumento utilizado na pesquisa. Para a análise do conteúdo, apoiou-se em Bardin (1977).

As filmagens desenvolveram-se em sala de aula composta por 3 alunos surdos, uma PI e uma PR da disciplina de Física, além de 29 alunos ouvintes, sendo utilizadas 6 aulas para o desenvolvimento dessas filmagens. Pretendeu-se, com essas gravações, obter material comparativo entre os conteúdos ministrados pela PR de Física e a interpretação realizada pela PI.

As entrevistas foram realizadas com a participação de 1 PI, buscando verificar o que possibilita ou impossibilita as interpretações realizadas pela mesma.

P3 (2014)

Apoiou-se em Vigotski (2007) e em Freitas (2003), para conceituar os pressupostos da abordagem histórico-cultural e em Baktin (1985), Minayo (2000), Jobim e Souza (2003),

Derbus (2004), Gatti (2005; 2008), Guimarães (2005; 2006), Penteado (2007), Minayo et. al. (2008), Servo e Araújo (2012) para referir-se ao Grupo Focal.

Para a realização do estudo contou-se com a participação de 3 PIs e os encontros para o grupo de formação totalizaram 10 encontros com duração média de 2 horas cada. Como instrumento para coleta de dados foram utilizados: ficha de identificação dos participantes, questionário aberto inicial e final e registro em vídeo dos encontros.

O Grupo Focal/grupo de formação buscou analisar, discutir e refletir acerca da atuação do PI.

P4 (2015)

Baseou-se em Leontiev (1978), Meira (2000), Vigotski (2001, 2008), Martins (2006) para fundamentar o Materialismo histórico dialético.

Apoiou-se em Oliveira (2005), para analisar, refletir e verificar dentre os 6 DVDs fornecidos pelo CAPE, as significações atribuídas ao termo PI, buscando chegar ao conhecimento do todo.

A entrevista foi realizada individualmente e contou com a participação de 21 PIs, buscando identificar e caracterizar esses profissionais.

P5 (2017)

Utilizou-se dos estudos de Huberman e Miles (1991), Ludke e André (1986), Godoy (1995) e Gil (2006; 2008) para referir-se à abordagem qualitativa e exploratória. Apoiou-se em Oliveira (2002), Gunther (2006), Gonçalves (2014) em Gibbs (2009), Ludke e André (1986) e Reyna (1997) para discutir sobre Observação não-participante por um roteiro semiestruturado. Para a análise dos dados utilizou-se de Bardin (1977).

Participaram desse estudo 10 alunos surdos. As observações foram registradas no ambiente escolar, dentro e fora de classe, limitando-se apenas aos espaços como a sala dos professores, administrativo, coordenação e o horário do intervalo.

Para a coleta de campo utilizou-se um roteiro de observação, sendo que essas foram realizadas em 10 dias letivos, por aproximadamente 3 horas diárias.

Essas observações não participantes buscaram verificar episódios e tentativas de normalização do aluno surdo.

P6 (2017)

Apoiou-se em Freitas (2003), para conceituar a abordagem qualitativa e em Kramer (2003), para falar sobre a entrevista coletiva. Para a análise dos dados, baseou-se em Góes (2000) e Lodi (2004).

As entrevistas foram realizadas com dois alunos surdos, em um único encontro que durou aproximadamente 2 horas, nas dependências da própria escola. Estiveram presentes apenas os 2 alunos e a pesquisadora, utilizando como coleta de campo o registro da gravação em vídeo e um roteiro de perguntas.

Para a análise dos dados, a pesquisadora aproxima-se da análise micro genética visando um acompanhamento minucioso entre os participantes da entrevista.

6.6 RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES

Os principais resultados das seis produções a respeito da prática do professor interlocutor de Libras no ensino fundamental e médio da rede estadual paulista encontram-se abaixo.

P1 - O professor interlocutor no contexto da educação de surdos: aspectos da atuação deste novo profissional

Os resultados da produção de Santos (2013) apontaram que as dimensões presentes na atuação do PI, no contexto de uma educação bilíngue inclusiva merecem melhor reflexão. A pesquisadora destaca orientações como possibilidade de embasamento inicial para se discutir a educação de alunos surdos na rede paulista, especialmente no tocante ao profissional PI.

Os pontos destacados e analisados pela pesquisadora à luz dos teóricos da área da educação de surdos e das práticas do TILS, no contexto escolar, foram:

1) *Ensino por uma perspectiva bilíngue para surdos*: língua que propicie o desenvolvimento da linguagem; presença de surdo adulto como referência de língua e de comunidade surda; conhecimento de mundo sob os aspectos das relações entre cultura surda e ouvinte e uma proposta significativa de ensino de uma língua escrita – LP. Esses apontamentos favorecem a reflexão sobre a presença do PI na escola, resultado esse, contrário ao encontrado nesse estudo. “...há que se assegurar que o PI não esteja empregado como a

única e principal referência de língua e de ensino para o aluno surdo na escola.” (SANTOS, p. 89).

2) *Língua de sinais*: não se pôde afirmar o conhecimento em Libras desses profissionais, pois não foram observados em atuação, o que se verificou frente aos dados (perfil profissional e relato das práticas dos participantes) é que não possuíam experiências linguísticas significativas em Libras.

3) *Formação profissional*: Santos (2013), frente aos resultados encontrados em sua pesquisa entende que seja necessária uma formação profissional que contemple os aspectos da interpretação e de fluência na língua de sinais. Constatou-se, também, que a prioridade na seleção de profissionais com certificação docente pela rede paulista, adequada ao nível de instrução escolar contrasta com o afastamento dos requisitos no campo da interpretação.

4) *Língua Portuguesa - LP*: A autora atenta para a questão de que a LP não ocupe um lugar de privilégio, na intenção de se incluir o aluno surdo ao mundo letrado, deixando de lado, sua condição bicultural, contemplando a Libras e a LP.

Por fim, Santos (2013) afirma que “...o fazer docente do PI no contexto educacional deva ser articulado, não somente, quanto às definições de papéis assumidos no ambiente escolar, mas também abarcando os aspectos de sua formação com base em concepções de ensino, refletidas e esclarecidas, para uma compreensão de educação para surdos.” (SANTOS, 2013, p. 91).

P2 - Uma investigação sobre o papel do interlocutor de Libras como mediador em aulas de Física para alunos com deficiência auditiva

Os resultados da produção de Almeida (2013) mostraram que o processo de mediação desenvolvido pelo PI na aula de Física demonstrou ser de pouca habilidade em língua de sinais.

Verificou-se, frente aos resultados da produção, que a falta de sinais em Libras para os conceitos de Física torna-se um complicador tanto para a apreensão do conteúdo pelo aluno surdo como para a dificuldade de interpretação pela PI.

Outro aspecto destacado pelo autor diz respeito a importância das interações no ambiente escolar, porém, esse fator foi percebido com predominância apenas nas interações entre aluno surdo, o que não favorece o desenvolvimento social do indivíduo.

O autor argumenta que uma das contribuições do trabalho diz respeito ao conceito de mediação desenvolvido por Vygotsky (1998), relacionando-o ao ensino de Física para pessoas surdas, mediado pelo PI. Nesse sentido, considerando que a Física constitui uma linguagem, o autor aponta para a necessidade da mediação do PI ocorrer em três níveis:

- a mediação da fala propriamente dita,
- a mediação sobre a interpretação dos conceitos e, ainda,
- a mediação em relação aos signos utilizados a fim de explicar ou complementar a compreensão dos conceitos físicos.

Esses apontamentos revelaram a complexidade do papel desempenhado pelo PI, exigindo “desse profissional um domínio que ultrapassa o mero conhecimento da língua de sinais.” (ALMEIDA, 2013).

Para concluir, a produção afirma a necessidade de se desenvolver ações por parte da SEE/SP para a formação de intérpretes específicos para cada disciplina do currículo; melhoramento da interação com os PR e estreitamento dos profissionais (PI e PR), com o professor da sala de recursos.

P3 - Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação

Os resultados da produção de Caetano (2014) apontaram para questões acerca da política inclusiva bilíngue para a educação de surdos no estado de S.P. que em sua constituição, não contempla uma inclusão, de fato, sendo explicitadas, abaixo:

- *Educação bilíngue para surdos*: garantia ao aluno surdo quanto ao uso e o ensino das duas línguas, Libras como L1 e LP como L2; convivência entre seus pares para trocas linguísticas; presença de profissionais, como, Instrutor de Libras, Professor bilíngue e TILS. No entanto, os resultados indicaram um significativo distanciamento desses apontamentos para a realidade vivenciada na rede pesquisada, na qual o uso da Libras se restringe à relação entre aluno surdo e PI.

- *Serviço SAPHES*: práticas de educação bilíngue fragmentada, desarticulação entre os profissionais, falta de planejamento no atendimento e de referencial curricular.

- *O fazer do PI na escola e em sala de aula*: relacionamento entre o aspecto individual e a qualidade de ensino oferecido ao aluno surdo. O aspecto individual diz respeito a instabilidade profissional, ocasionando desvalorização da profissão e a falta desses

profissionais. O segundo aspecto relacionado ao serviço oferecido aos alunos surdos, aponta para a transitoriedade do cargo, fragmentando o desenvolvimento de um trabalho contínuo entre PI e aluno surdo, além da falta de investimento na qualificação dessa função.

- *Interlocuções estabelecidas*: necessidade de se promover práticas de formação continuada e atenção com as questões linguísticas.

- *Políticas públicas*: políticas insuficientes com garantia apenas de acessibilidade instrumental e ausência de um projeto de educação bilíngue para surdos.

Por fim, Caetano (2014, p.89) afirma que “As indagações a cerca do fazer do PI perpassam as propostas metodológicas do estudo, à medida que as ações reflexivas contemplam apontamentos que envolvem as lacunas políticas existentes no trato do estado com a educação de surdos.”

Os dados mostraram que conhecer a realidade do PI nos leva a questionar como a educação do aluno surdo, bem como a função de todos os envolvidos no processo, PR, escola e SAPES, está sendo desenvolvida.

P4 - Ensinar: "então, é função de quem?" Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista

Os resultados da produção de Lopes (2015) mostram que, de acordo com os documentos da SEE/SP, o PI é referido unicamente como docente, verificou-se também a inviabilidade da atuação do IL no município estudado dada a necessidade inicial de professores que assumam o ensino da LP como L2.

Lopes (2015) aponta que, de acordo com os resultados da pesquisa, dois aspectos se destacam, sendo o primeiro a função social do PI que se revela em *ser professor*, e o segundo, que está no sentido pessoal do profissional, que se revela em *ser intérprete*.

Segundo a autora a análise dos dados indicou, “que a atividade do professor interlocutor consiste em ser professor do estudante surdo e que, portanto, tal profissional deve ocupar-se da atividade de ensino para esse alunado, de forma deliberada.” (LOPES, 2015, p. 181).

O estudo identifica também contradições entre as políticas públicas federais e estaduais, sendo elas: diferenças na constituição da educação de surdos e diferentes concepções de inclusão.

Lopes (2015) destaca a necessidade de que a função do PI “seja compartilhada entre a comunidade escolar, pois muitas dificuldades que permeiam sua atuação decorrem da ausência de clareza sobre sua função junto ao estudante surdo.”

P5 - A educação normalizante: situações de (a)normalização do sujeito aluno-surdo em classes de aula regulares da rede pública estadual de SP

Os resultados da produção de Morgado (2017) evidenciaram em todo o ambiente escolar uma tentativa em tornar o aluno surdo ouvinte, por meio do discurso da normalização e ao mesmo tempo se contrapõe com a visão clínica enxergando-os como deficientes.

Esses comportamentos foram caracterizados na pesquisa como casos de *normalização* e de *anormalização* do aluno surdo, sendo eles categorizados como:

- *Ações do PI*: Ação normalizadora, inclusão dos alunos surdos em grupos de alunos ouvintes e ação anormalizadora, facilitando as atividades desenvolvidas pelos surdos, como repetição e cópia.

- *Ações docente*: ação anormalizadora na atribuição da média 5, mesmo o resultado sendo insatisfatório, visando garantir a aprovação automática, privilegiando a visão clínica da surdez.

- *Ações alunos ouvintes*: ações de anormalização respondendo a chamada presencial e ações de normalização na tentativa da comunicação pelo movimento labial, balbucio e até mesmo gritando. Notou-se também uma compensação por meio das práticas esportivas, nas aulas de Educação Física.

- *Recursos didáticos*: ações de normalização na utilização de legendas em vídeo e nos espaços didáticos utilizando recursos visuais como imagens, desenhos, porém não os associando ao conteúdo ministrado regularmente aos alunos ouvintes.

Morgado (2017, p. 81) verificou que “as tentativas de anormalização se dão, quase inteiramente, por conta da inexperiência ou da falta de conhecimento de alguns profissionais a respeito do surdo.” Segue a autora argumentando que, “As tentativas de normalização, por sua vez, aparecem em sua maioria entre as interações e práticas de trabalho dos profissionais interlocutores.”

A autora aponta que todas essas tentativas de (a)normalização envolvem as questões comunicativas, sejam elas, orais ou de sinais.

P6 - Resoluções estaduais paulista e o professor interlocutor: reflexões dos surdos sobre os processos de escolarização

Os resultados da produção de Salvador (2017) mostraram que a diferença linguística entre surdos e ouvintes ocasiona um distanciamento entre os mesmos no espaço escolar, destacando, também, a falta de conhecimento em Libras pelos professores regulares, além da pouca formação em Libras exigida para a contratação dos PIs e a precariedade contratual desses profissionais.

De acordo com Salvador (2017),

No que se refere às funções do PI e dos TILS, os alunos realizaram discussões que ora aproximaram, ora distanciaram a função destes profissionais, concluindo que a diferença principal existente entre eles está na formação exigida. Como decorrência, embora os alunos tenham consciência da atividade do PI, dada a formação em Educação exigida para este profissional, acabaram atribuindo e esperando dos PIs um trabalho muito próximo ao que seria do docente.” (SALVADOR, p.117, 2017)

Em relação às falhas e lacunas dos documentos governamentais, a autora aponta para um contraste entre a legislação federal e estadual, constatando que essa segunda não assegura condições efetivas no que tange ao processo de educação dos surdos.

Contudo, Salvador (2017) relata que o estudo evidenciou a importância da escola bilíngue para surdos, respeitando sua diferença cultural e linguística.

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa que se refere à prática do PI, apresenta-se a seguir uma contextualização teórica de acordo com as produções analisadas.

6.7 A PRÁTICA DO PROFESSOR INTERLOCUTOR DE ACORDO COM AS PRODUÇÕES ANALISADAS

A análise da tese e das dissertações selecionadas revelaram, no que tange à prática do PI segundo seus autores, que:

Santos (2013), evidenciou que há divergências por parte dos profissionais da escola sobre a visão do papel que o PI desenvolve, além de diferenças e semelhanças entre sua prática e a do IE, apontando para a necessidade de se traçar um perfil sobre o papel desse profissional e a ausência de parceria e planejamento entre PI e PR. A autora destacou também a importância do entendimento sobre o ensino bilíngue para surdos na prática cotidiana do PI em sala de aula e que sua prática ora distância, ora se aproxima do fazer do IE, no sentido de que, para a autora, a posição do IE em relação a aprendizagem do aluno é de neutralidade. Entretanto, para o PI, seu envolvimento com as práticas pedagógicas, “sendo ele, também professor, pode contribuir para a compreensão desse processo.” (SANTOS, 2013), ressaltando, porém, a dificuldade do PI em colaborar com o entendimento desse alunado em todas as matérias.

Para Almeida (2013), a prática do PI no dia a dia em sala de aula, mostrou que o processo de mediação do PI entre aluno surdo e PR, não ocorreu de forma significativa e efetiva, destacando, também, a problemática da falta de sinais para os conceitos de Física, dificultando seu trabalho.

Caetano (2014) abordou que há uma confusão sobre a função e definição do PI, tanto pelos profissionais da escola como pelo próprio PI, apontando para a necessidade de uma diretriz que oriente sua prática. A autora também evidencia a falta de um planejamento conjunto PI/PR e um espaço para reflexão sobre a prática.

Lopes (2015) aponta que a prática do PI está diretamente ligada à prática pedagógica e que sua função docente colabora ativamente no processo de aprendizagem do aluno surdo, na qual o PI é convocado a ensinar, ultrapassando a atividade de interpretação.

Morgado (2017), verificou a atribuição de várias funções ao PI que vão desde a interpretação a atuação docente frente às dificuldades de aprendizagem do aluno surdo. A autora reitera, também, a questão da facilitação no desenvolvimento das atividades, com práticas de repetição e cópias aos livros didáticos ou internet.

Para Salvador (2017), a prática do PI está configurada na função educacional, como no desenvolvimento de estratégias para a compreensão do conteúdo da aula.

Conforme o exposto, diante das duas categorias apresentadas nessa pesquisa pode-se afirmar sua relevância para a atuação e melhor compreensão sobre a prática do PI, além de nortear uma estruturação adequada para o desenvolvimento de sua função, visando uma identidade sólida no âmbito da educação de surdos na rede paulista.

Nesse sentido, verifica-se que o PI tem se apresentado não somente como interlocutor dos alunos surdos, mas também como agente na relação ensino aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Daquilo que eu sei
 Nem tudo me deu clareza
 Nem tudo foi permitido
 Nem tudo me deu certeza
 Daquilo que eu sei,
 Nem tudo me foi proibido
 Nem tudo me foi possível
 Nem tudo foi concebido
 Não fechei os olhos
 Não tapei os ouvidos
 Chorei, toquei, provei
 Ah! Eu usei todos os sentidos
 Só não lavei as mãos
 E é por isso que eu me sinto
 Cada vez mais limpo!*
 (Ivan Lins & Victor Martins, 2006)

A presente pesquisa teve por objetivo verificar como está sendo desenvolvida a prática do Professor Interlocutor de Libras/Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio das escolas estaduais paulistas sob o olhar de teses e dissertações das universidades públicas no estado de São Paulo, produzidas no período de 2009 a 2017.

Na primeira seção, apresentamos a introdução e justificativa desta pesquisa por meio de uma breve trajetória história da educação dos surdos, destacando a educação bilíngue e sua relevância no desenvolvimento desse alunado, bem como as políticas públicas de inclusão e a importância dos documentos governamentais voltados para o processo educacional bilíngue inclusivo.

Na segunda seção, apresentamos uma breve trajetória histórica da atividade de tradução e interpretação em língua de sinais no Brasil, evidenciando que a constituição desse profissional foi marcada pelo trabalho voluntário com maior recorrência em contextos religiosos, comunitários e familiares. Apontamos, também, a carência na formação desses profissionais por volta dos anos 1980 e os documentos governamentais que passam a dar reconhecimento político a essa atividade culminando na regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras pela Lei nº 12.319, de 2010.

Na terceira seção apontamos os documentos normativos estaduais paulistas sobre a contratação e formação dos PIs, a partir do ano de 2009, e a caracterização desse profissional

na rede. Esses documentos buscam atender às exigências legais para a inclusão de alunos surdos na rede estadual paulista, objetivando uma educação bilíngue.

Em seguida, apresentamos os caminhos metodológicos da presente pesquisa, que se constituiu como um estudo qualitativo de natureza bibliográfica e de caráter descritivo.

Diante do exposto, nota-se que as produções apontaram resultados convergentes em relação à atuação do PI e à educação dos surdos na rede estadual paulista.

Desse modo, os aspectos positivos apresentados pelas produções foram: aproximação do PI com o fazer docente, convocação do PI ao fazer docente pelo aluno surdo; contribuição da formação docente e articulação entre interpretação e concepção de ensino.

Em relação aos aspectos que precisam ser trabalhados, revistos ou mudados, os apontamentos das produções foram bem mais significativos como: insuficiência de formação em Libras aos PIs; precarização na contratação desses profissionais (os PIs são contratados por um tempo determinado, devendo cumprir um período fora da rede estadual, classe docente fragmentada, sendo divididas por categorias e letras como F, O, S, V, entre outras); política educacional paulista fragmentada no tocante a educação de surdos; falta de clareza sobre a função do PI; políticas públicas estaduais paulistas insuficientes no tocante a inclusão do aluno surdo nas escolas regulares; desarticulação e falta de planejamento entre os profissionais PI, PR e SAPES; falta de investimento na formação continuada dos PIs; instabilidade profissional (falta de concurso público para efetivação do PI); necessidade de uma formação de PIs específica para cada disciplina do currículo; falta de PI na rede paulista e domínio em Libras insuficiente.

Ao debruçarmos sobre as produções, podemos depreender que apesar da SEE-SP dispor sobre a admissão do professor interlocutor de Libras, em uma proposta bilíngue inclusiva, tensões são alavancadas em torno dessas políticas públicas no sentido de a educação oferecida a esse alunado não ser apropriada às suas subjetividades.

A análise dessas produções revelou questões sobre a prática do PI no que tange:

O currículo, ainda permanece cristalizado, focado na educação de alunos ouvintes, no qual, dentre as 6 produções analisadas, nenhuma contemplou um currículo apropriado, voltado para a escolarização de alunos com surdez e que fortalecesse a prática do PI. Os alunos surdos frequentam todas as disciplinas juntamente com os alunos ouvintes, desde a sua alfabetização, e o ensino da Língua Portuguesa, é ofertada privilegiando a maioria ouvinte, refutando a condição linguística do surdo.

É como se o surdo, ao adentrar os muros da escola, tivesse apenas a obrigação em aprender o português, e com excelência, pois, a satisfação do professor se demonstra na leitura de um texto bem produzido por ele, já a língua de sinais, sua língua natural, na qual o surdo se desenvolve e compreende o mundo ao seu redor, não é contemplada no currículo e não tem o status da língua oral/auditiva.

Dentre as produções analisadas, notou-se que os professores regentes desconheciam as funções e o espaço que o PI ocupa em sala de aula, demonstrando não saber como desenvolver uma proposta bilíngue e delegando a este profissional, a responsabilidade pela educação do aluno com surdez. No entanto, é importante ressaltar que não houve um trabalho em parceria e planejamento para o desenvolvimento de um currículo que contemplasse as subjetividades desses educandos em nenhuma das produções analisadas.

Em relação às políticas públicas, podemos perceber que, apesar do arcabouço legal que dá sustentação aos direitos dessa comunidade, a inclusão escolar de alunos surdos na rede paulista, ainda se consolida na caracterização de uma educação homogênea, estruturada para os padrões de uma sociedade ouvinte, e como tal, essas instituições reproduzem essas políticas públicas, em detrimento da minoria, como se a língua, fosse somente do surdo.

Deprendemos também, nos documentos estaduais, a ausência de definição sobre a prática do PI, no que tange os ciclos do Ensino Fundamental e Médio. O desenvolvimento do seu trabalho, em se tratando de um docente com proficiência em Libras é igualmente definido para todas as séries da escolarização, caracterizado apenas como interlocutor entre professores e alunos com surdez.

Essa pesquisa revelara que, a prática do PI concerne na interlocução de uma educação estruturada para os padrões ouvintes, de modo que, somente a garantia de sua presença em sala de aula, não supre as necessidades educativas desses alunos. Faz-se necessário a implementação de políticas públicas que atendam essa comunidade linguística em seu sentido pleno, pensada, planejada e ofertada visando o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a presente pesquisa propõem uma reflexão sobre prática do PI, suas fragilidades, pontos que precisam ser revistos e aprimorados, convergindo para a finalidade da educação básica, na qual, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, Art. 22, é o “desenvolvimento do educando, o exercício da cidadania e o preparo para o mundo do trabalho”. Nesse sentido, uma escolarização na qual a política educacional não contempla as especificidades do educando com surdez, assegurando-lhe o acesso e a sua

permanência, apenas em cumprimento às exigências legais, não corrobora com o seu desenvolvimento.

A proficiência em Libras foi um assunto bastante elencado nas produções analisadas, no qual, observamos que a titulação mínima em Libras, exigida para a contratação do PI, causa indagações a respeito do trabalho desenvolvido por ele.

O domínio da Libras, denota-se como imprescindível para a escolarização de surdos, porém a legislação estadual paulista dá direitos a docentes com um mínimo de horas na língua, serem contratados para a função, o que demonstra mais fragilidades por parte das políticas públicas. Nesse sentido, a fluência e competência linguística são fundamentais diante da complexidade do ato de interpretar.

No entanto, a proficiência em Libras para trabalhar na área da educação vai muito além do domínio nos sinais e dos termos técnicos científicos. Torna-se necessário o envolvimento com o ato de educar, conhecer o educando, suas peculiaridades, sua cultura, suas necessidades, sua maneira de aprender, ser seus ouvidos e também sua voz. A proficiência em Libras para trabalhar na área educacional, não permite apenas interpretar os conhecimentos, o que coloca o PI comprometido com a função de educador.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N.de A. Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

BARCELONA. Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos promulgada em 1996, em Barcelona, durante a Conferência Mundial de Direitos Linguísticos, disponível em: http://penclub.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p. 47-51

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abr. 2002.

_____. Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril, de 2002, reconhece como língua oficial dos surdos brasileiros a Libras**. Brasília: MEC, 2005.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

BRITO, L. F. (Org). Língua brasileira de sinais. Brasília: Seesp, 1997. v. III. (Série atualidades pedagógicas, n. 4).

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos Sobre Educação Bilíngue E Escolarização Em Contextos De Minorias Linguísticas No Brasil. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, p. 385-418, 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023. Acesso em: 15 ag. 2018.

CICCONE, M. Comunicação Total. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DORZIAT, A.; Araújo, J. R. O Intérprete de Língua de Sinais no Contexto da Educação Inclusiva: o Pronunciado e o Executado. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.

18, n. 3, p. 391-410, Jul.-Set., 2012. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382012000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 dez. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n.79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem Sócio -Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, n. 116, p. 21-39, jul./2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf> >. Acesso em: 26 jan. 2016.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista. São Paulo: Plexus 1997.

KOTAKI, C. S. & LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva. Focalizando sua atuação na segunda etapa do Ensino Fundamental. IN: LACERDA, C. B. F. de & SANTOS, L. F. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES JUNIOR, E. Sua Majestade, o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MAHER, T., M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MALDANER, Otavio Aloísio. Concepções epistemológicas no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R. (orgs.). Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. Campinas/Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000a.

MARTINS, V.R.O. Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2013.

MCCLEARY, Leland. (2006). Bilinguismo para surdos: brega ou chique? (Mesa redonda: 'Os Surdos e o Bilinguismo - da Casa para o Mundo' (29 de setembro de 2006). V CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL. SURDEZ: FAMÍLIA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Leland_Mccleary2/publication/322591685_Bilinguismo_para_surdos_brega_ou_chique/links/5a6149344585158bca49ff3e/Bilinguismo-para-surdos-brega-ou-chique.pdf. Acesso em 04 jan. 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. 13ª edição. São Paulo: EPU, 2003.

_____ et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003, 1ª reimpressão.

NÓVOA, António (coord). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação cultural, 1992.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolíngüístico e Preconceito Lingüístico. In: MOURA e SILVA (orgs.). O direito à fala: A questão do preconceito lingüístico. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2000.

QUADROS, R.M. A educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.M.de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

ROSA, A. S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação entre surdos e ouvintes. In Ivani Rodrigues Silva; Samira Kauchaje; Zilda Maria Gesueli (Org). Cidadania, Surdez e Linguagem. São Paulo: PLEXUS, 2003.

_____. Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

SALVADOR, A. D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. 11ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, S. A. dos. Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90455>. Acesso em 20 jan. 2018.

SÃO PAULO. **Resolução nº 38 de 19 de junho de 2009.** Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.HTM?Time=8/19/2010%204:12_07%20AM>. Acesso em 11 jul. 2017.

_____. COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, Instrução, de 14-1-2015. Dispõe sobre a necessidade de estabelecer procedimentos a serem observados na escolarização de alunos com surdez/deficiência auditiva, matriculados na Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3b8YMQt8M7Sam9JVfV3SVBVdDg/view>. Acesso em 12 jul. 2017.

_____. Resolução SE 68, de 12-12-2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM. Acesso em 15 jul. 2017.

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

SOUZA, R. M. S. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. Educação Temática Digital, Campinas, p. 154-170, 2007.

SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística. Porto Alegre: Mediação, vol. I, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TUXI, P. A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental. Dissertação de mestrado em educação. Universidade de Brasília: Brasília, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VILELAS, José. **Investigação:** O processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha utilizada para coletar as informações das seis produções selecionadas

Título da produção:
Autor:
Ano da defesa:
Instituição:
Programa de Pós-Graduação:
Nível (Mestrado/Doutorado):
Resumo:
Objetivos:
Abordagem de pesquisa:
Referencial metodológico:
Instrumentos utilizados na coleta de dados:
Participantes:
Referencial teórico:
Documentos governamentais:
Principais resultados:

APÊNDICE B – Número de estudos encontrados no Banco de Teses da Capes

Banco de Teses da Capes			
Descritores	Número de produções encontradas no banco	Pesquisas selecionadas	Total de pesquisas selecionadas após a leitura dos resumos
Educação inclusiva, Aluno Surdo, Rede paulista	194476	167	3
Professor Interlocutor, Aluno Surdo	43232	635	
Professor Interlocutor de Libras	986853	2202	
Professor interlocutor de Libras e Educação básica	986894	2202	

APÊNDICE C – Número de Estudos Encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações			
Descritores	Número de produções encontradas no banco	Pesquisas selecionadas	Total de pesquisas selecionadas após a leitura dos resumos
Educação inclusiva, Aluno surdo, Rede paulista	323	153	3
Professor interlocutor, Aluno surdo	591	138	
Professor Interlocutor de Libras	1027	155	
Professor Interlocutor de Libras e Educação básica	775	150	