



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# Concepções de Intérpretes de Língua de Sinais acerca de sua atuação em contextos educacionais

Bianca Carrijo Cordova

Brasília - DF  
Junho de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Concepções de Intérpretes de Língua de Sinais  
acerca de sua atuação em contextos educacionais

por

**Bianca Carrijo Cordova**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Carmen Villela Rosa Tacca

Junho de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Concepções de Intérpretes de Língua de Sinais acerca de sua atuação em  
contextos educacionais

Comissão Examinadora:

Profª Drª Maria Carmen Villela Rosa Tacca – UnB – FE (presidente)

Profª Drª Cristina Massot Madeira Coelho – UnB – FE (membro efetivo)

Profª Drª Heloísa Maria Moreira Lima de Almeida Salles – UnB – IL (membro efetivo)

Profª Drª Celeste Azulay Kelman – UnB – FE (suplente)

## Dedicatória

À minha família, por caminhar comigo.

À Carmen, pela parceria.

Ao Edivaldo, pelo apoio.

E a todos que direta ou indiretamente participaram da concretização desse trabalho.

## Agradecimentos

Primeiramente a Deus, que tanto amo, por ter me concedido a graça e a oportunidade de tantos momentos para meu crescimento e enriquecimento tanto pessoal quanto profissional.

Aos meus pais, Ana e Demir, por seu apoio, oração e dedicação incondicionais.

Aos meus irmãos, Andressa e Maikel, por compartilharem muitas de minhas experiências.

Ao meu namorado, Edivaldo, por toda compreensão, paciência e por estar sempre comigo.

À minha orientadora Carmen Tacca, pelos debates que tanto me fizeram crescer.

Aos amigos do Leppae, pelos estudos, trocas de idéia e risadas que tanto acompanharam minha caminhada. Sentirei saudades.

Aos meus amigos, pela compreensão.

Aos membros da comissão examinadora, professoras Cristina, Heloísa e Celeste, que se dispuseram a refletir a respeito de meu trabalho.

A todos os momentos, professores e colegas que tive ao longo do mestrado, meu muito obrigada, vocês me ajudaram a chegar até aqui.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vi
ABSTRACT .....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
1. AÇÃO E/OU PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	5
2. CONVERSANDO COM VIGOTSKI A RESPEITO DA SURDEZ .....	9
3. O SUJEITO SURDO, SUAS RELAÇÕES E DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTOS SOCIAIS.....	15
O Surdo na Família.....	15
O Surdo e a Escola .....	18
4. O PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LÍNGUAS ORAIS E O PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: DESAFIOS E CARACTERIZAÇÃO .....	24
A Constituição do Profissional Intérprete ao longo da História e sua formação na atualidade	27
O Intérprete Educacional .....	29
5. OBJETIVOS.....	35
6. METODOLOGIA.....	36
7. O QUE FALAM OS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS.....	41
Clara – Séries Iniciais .....	41
Areta – Ensino Médio.....	42
Elen – Ensino Médio .....	42
Vanessa – Ensino Superior.....	43
Eduardo – Ensino Superior.....	44
A Função do Intérprete, sua Caracterização, Atuação e Ação Pedagógica.....	45
Realizações e limites do processo da interpretação.....	54
O intérprete e o intérprete educacional.....	62
Sugestões .....	65
8. CONCLUSÃO: FINALIZANDO O DIÁLOGO .....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
BIBLIOGRAFIA .....	74

## RESUMO

Esta pesquisa visa conhecer como a ação pedagógica é compreendida pelos intérpretes educacionais de Língua de Sinais em sua atuação profissional. Para tanto, 5 (cinco) profissionais intérpretes foram entrevistados e observados no exercício de sua atuação, nos diferentes níveis de ensino, a fim de que pudéssemos identificar elementos que nos permitissem compreender se esses intérpretes atuavam em uma perspectiva pedagógica. Por meio de análises qualitativas, pudemos constatar que as grandes preocupações na atuação desses intérpretes giravam em torno de questões pedagógicas como, por exemplo, a aprendizagem dos sujeitos surdos com os quais trabalhavam e a inclusão deles no espaço escolar. Além disso, eles, em sua atuação, buscavam alternativas, como oferecer exemplos para que os alunos compreendessem a proposta do professor regente, de forma a dar suporte ao pensar dos alunos surdos, demonstrando-nos, assim, que tanto atuavam quanto concebiam sua atuação na perspectiva da ação pedagógica.

**Palavras-chave:** intérprete educacional, língua de sinais, ação pedagógica.

## ABSTRACT

This research seeks to know how a pedagogic action is understood by educational interpreters of sign languages in your professional performance. For both, 5 (five) interpreter professionals was interviewed and observed executing their tasks, in different levels of education, in order that we could identify some elements that could allow us understand if this interpreters did works in a pedagogic perspective. By analyses, we could observe that the huge preoccupations in the performance of these interpreters turn around of pedagogic questions, for examples, the learning of deaf people which their worked and the inclusion of this people in the school space. Also, the interpreters in his/her action, they searched by alternatives to offer samples to the students could understand the proposal of the conductor professor, to give support to deaf students, showing us, them, they both acted as well as designed their action in the perspective pedagogic of action.

**Key words:** educational interpreter, sign language, pedagogic action.





## INTRODUÇÃO

O intérprete é aquele que trabalha com o processo da transposição da informação de uma língua para outra. É o sujeito que faz a mediação lingüística entre dois ou mais usuários de línguas distintas. Em se tratando de um intérprete da Língua de Sinais ele transpõe uma língua oral-auditiva para uma língua visuo-espacial, ou seja, utiliza-se não mais do canal auditivo para se fazer entender, mas do canal visual.

Quando falamos em língua visuo-espacial, estamos falando em língua de sinais. As línguas de sinais são as línguas utilizadas pelas comunidades surdas e “apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Lingüística” (QUADROS, 2002, p.8).

O profissional intérprete se faz presente em diferentes contextos: escolas, igrejas, tribunais, palestras, congressos, eventos, dentre tantos outros, onde quer que o sujeito surdo esteja. Interessa-nos, de modo especial, falar do intérprete no ambiente educacional, ora chamado de intérprete educacional, ora de professor intérprete, conforme o nível de ensino em que atua no sistema educacional.

Esses profissionais no ambiente educacional são essenciais para a formação do sujeito surdo, visto que é por meio destes que a informação e o processo ensino-aprendizagem da criança, jovem ou adulto surdo, se dá em um contexto ouvinte. O intérprete é o canal comunicativo existente que possibilita a relação/comunicação ouvinte-surdo e surdo-ouvinte.

No contexto educacional, o intérprete está presente nos diferentes níveis de ensino: educação infantil, séries iniciais e séries finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Nos dois primeiros (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), ele está como “professor intérprete”, por isso, seu trabalho está além do processo de transposição da informação descrito anteriormente. Eles são professores dos surdos num trabalho de co-docência ou bi-docência, ou seja, nestes níveis de ensino temos dois professores por sala, os quais trabalham em conjunto na educação das crianças surdas, mesmo que um deles seja o regente e o outro aquele que domina a Língua de Sinais. Nos outros níveis, o profissional é conhecido como “intérprete educacional”, sendo que, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio estes profissionais também estejam incumbidos de dar atendimento de “reforço” aos surdos nas salas de recursos<sup>1</sup> em horário contrário ao das aulas regulares. Este

---

<sup>1</sup> Dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal, há uma modalidade de atendimento que é feita em horário contrário ao da aula regular e em sala diferenciada da sala de aula. Esta sala é chamada de

atendimento não ocorre no ensino superior, pois, pressupõe-se maior iniciativa por parte do estudante para buscar ajuda quando se sente em defasagem quanto à sua aprendizagem.

A literatura pouco fala a respeito da função assumida pelos Intérpretes de Língua de Sinais que atuam no ambiente educacional. Pouco a pouco, as pesquisas no campo da interpretação em Língua de Sinais estão se tornando mais expressivas. Os estudos que encontramos não apresentam uma investigação mais minuciosa do papel deste profissional no contexto educacional, pois em sua maioria, versam sobre: o intérprete como mediador social (ROSA, 2003); intérprete digital (CORADINE et al, 2002); a influência do intérprete na educação de surdos (SANTOS, 2002); a atuação profissional e formação do intérprete (ALCÂNTARA et al, 2002; SANDER, 2000; PIRES, 2000; ROSA, 2006; ROSA e SOUZA, 2006; GURGEL, 2006); e, a história do profissional intérprete de LIBRAS (COUTINHO, 2000).

A evidência da importância de um trabalho que investigue o alcance da ação deste profissional aparece em experiências, também por mim vivenciadas como intérprete no Ensino Superior. Aqui, exemplificamos uma destas experiências.

Em uma aula do curso de História, ao propor um exercício de imaginação histórica<sup>2</sup>, a professora indicou três temas aos alunos, todos relacionados à Revolução Russa. A respeito de cada tema foi proposto que os alunos pensassem naquilo que já sabiam e, nessa identificação, elaborassem questões que seriam também respondidas por eles. Caso eles não soubessem nada a respeito do tema, deveriam, assim mesmo, anotar o que gostariam de saber, também a partir de questões, cujas respostas seriam pesquisadas nos textos sugeridos na bibliografia do curso, da disciplina em questão.

Aconteceu que, mesmo depois da transposição da informação anterior para a Língua de Sinais, a aluna surda afirmou não ter entendido a proposta de atividade da professora. Sendo assim, como intérprete, tive que atuar a partir de outros recursos, buscando outra estratégia, ou seja, promovendo um apoio ao pensamento da aluna. Para isso, desenvolvemos juntas um dos temas propostos (Comunismo de Guerra), passo a passo, de forma a apoiar seu pensamento e dar-lhe sugestões. Assim, se partiu para perguntas do tipo: Onde ocorreu? Em que momento histórico? O que provocou?... A cada pergunta seguia-se uma exploração das respostas que eram discutidas na relação estabelecida entre a intérprete (eu) e a aluna surda. A partir destas discussões, novos desdobramentos se deram de maneira que outras questões se fizeram

---

Sala de Recursos. É nela que professores especializados no atendimento de surdos estarão atuando de maneira mais individualizada e direcionada, visando a aprendizagem de seus alunos.

<sup>2</sup> O termo imaginação histórica foi utilizado pela professora que ministrava a aula em questão nomeando a atividade proposta. Não foi identificado, nesse termo, um conceito histórico, parecendo ser apenas uma forma de expressão própria da professora.

necessárias e aprofundamentos do tema foram vistos como pertinentes e necessários, como pontos a serem pesquisados pela aluna em momento posterior à aula. Ela foi orientada para que fizesse suas anotações escritas. Com esse apoio, ela foi avançando rumo à execução bem sucedida da atividade. Chegando ao final mostrou sua surpresa ao dizer: É só isso?

Esta atuação com base no diálogo com a aluna possibilitou à mesma alcançar a compreensão necessária da proposta da professora, o que permitiu que ela desse prosseguimento à atividade de forma independente com os outros dois temas. Este é um exemplo da nossa crença de que o profissional intérprete educacional tem uma prática de caráter pedagógico, a qual vai além da simples função interpretativa, ou seja, de transposição de uma língua para outra, pois que inclui o acompanhamento dos alunos de forma a apoiar seu pensamento. Situações como essa é que originam o presente trabalho de pesquisa.

A partir deste relato passamos a considerar a hipótese de que existe um caráter pedagógico na ação do intérprete educacional, contudo, não é sabido se, de uma forma geral, os próprios intérpretes, no exercício de sua função, compreendem e definem sua atuação assim. Então, nos perguntamos: como esses profissionais entendem sua atuação? O que eles pensam a respeito de sua função, e de como devem atuar? Eles entendem essa função incluindo uma ação pedagógica? Há diferenças nas formas como identificam sua função e ação profissional quando varia o local em que trabalham? Esse profissional acha necessário assumir um compromisso em relação ao desenvolvimento do(s) aluno(s) com o(s) qual(uais) trabalha? Quais são as dificuldades e desafios que encontram em sua atuação e para a sua atuação?

Neste sentido, este trabalho pretende investigar o papel do profissional intérprete no contexto educacional, visando identificar como os próprios intérpretes compreendem sua atuação. Pretende-se investigar se esses profissionais atribuem a si mesmos uma atuação pedagógica e se têm consciência dessa atuação. Uma suposição é a de que a maioria assume seu papel e atua de maneira meramente técnica, como acaba sendo a atuação do profissional intérprete em espaços de congressos, palestras, eventos em geral.

Sendo assim, interessa, também, identificar se há diferença na forma dos profissionais conceberem ou pensarem sua atuação, dependendo do nível de ensino em que atuam. Para podermos fazer tal identificação, trabalhamos com intérpretes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Com isso, desejamos contribuir com a reflexão a respeito da função desse profissional, não tão recente, mas que, a cada dia, amplia sua perspectiva de atuação. Não se deseja solucionar qualquer problema que o mesmo enfrente no exercício de sua profissão diariamente,

mas, levar à reflexão sobre o alcance de sua função interpretativa quando está inserido no ambiente educacional e, em que isso implica.

## 1. AÇÃO E/OU PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo Azevedo (2007), existem algumas características próprias da ação. Ela diz que toda ação é pessoal, é social, possui movimento visando a um objetivo, possui um sentido ou significado, depende de um motivo para agir, é uma razão prática, tem um caráter consciente e reflexivo e apresenta um componente cognitivo. Ela é pessoal porque se refere ao sujeito e suas crenças, valores, afetividade, saberes, comportamentos. No entanto, como os sujeitos relacionam-se entre si, dizemos que a ação é social. A autora argumenta que esta afirmação se relaciona a três princípios, são eles:

“a) a ação é social porque é interativa, pois se dá em interação com outros e apresenta um caráter intersubjetivo; b) a ação é social porque ela é compartilhada e apresenta aspectos comuns a grupos coletivos como ocorre com os professores; c) ação é social porque pode ser a ação de uma empresa, de um movimento social.” (p.69)

A ação, portanto, não se distancia das bases teóricas, filosóficas, políticas, morais daquele que age, tampouco é realizada por um sujeito apenas, ao contrário, a ação pressupõe uma relação, pressupõe a participação de dois ou mais sujeitos para que aconteça.

A autora, ainda, diz que a ação implica em movimento porque tem uma intencionalidade, um objetivo que se propõe a cumprir. Tem sentido “para quem age, e esse sentido é que dota a ação de uma razão” (p.69). É movida pela vontade, por isso depende de um motivo. A vontade não é objetiva, mas depende de uma razão prática. Essa razão é, segundo a autora, própria das ciências humanas e orientada por escolhas. É, ainda, essa razão prática que nos permite dizer que a ação tem um caráter consciente e reflexivo, visto que é preciso agir com prudência para poder julgar e deliberar o próprio agir. E, por fim, é inerente à ação o componente cognitivo.

Azevedo (2007), propõe que a ação, portanto, visa objetivos, fins e meio, implica a consciência e deliberação do sujeitos sobre suas escolhas, as quais se apóiam em saberes e conhecimentos.

Ao pensarmos no termo pedagógico podemos dizer que, conforme Ferreira (2008), é todo pensar-agir com o intuito de produzir conhecimento ou de produzir mudanças, portanto, pressupõe a existência de uma relação entre sujeitos como, por exemplo, a relação professor-aluno. Podemos dizer que o pedagógico transita entre o individual e o coletivo, mas, esse trânsito se dá de modo dialético, o que permite que ele se elabore e aconteça em contextos

educativos. Mas, ao contrário do que muitos acreditam, quando se fala em pedagógico não se refere apenas ao papel do professor. Essa é uma questão que Ferreira (2008) nos evidencia quando debate o que denomina por gestão do pedagógico<sup>4</sup>.

“[...] quero evitar compreensões errôneas que possam atrelar o pedagógico somente à ação dos professores. Contrariamente, ratifico que o pedagógico perpassa toda a dinâmica da educação [...]” (p.183)

Assim sendo, ação pedagógica pode ser caracterizada como um movimento de caráter consciente e reflexivo que visa produzir mudanças no pensar-agir, também inclui relação entre pessoas, portanto é social.

No entanto, segundo Pimenta e Lima (apud Azevedo, 2007), ação pedagógica são as atividades realizadas pelos professores.

“[...] denominamos ação pedagógica as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas; enfim, utiliza-se de mediações pedagógicas específicas.”

Azevedo (2007) afirma que a ação pedagógica não consiste somente em atuar, ela envolve também o pensar, o refletir.

“[...] a ação pedagógica não é somente atuação e nem é destituída de reflexão, ao contrário, é um processo que envolve a articulação entre reflexão e ação, entre pensar e agir. Por isso, é um processo cíclico em forma de espiral que envolve reflexão-ação-reflexão durante todo o desenvolvimento do trabalho docente do professor.” (p.74)

Como a ação pedagógica envolve o processo de reflexão e de pensar, podemos então relacioná-la com os saberes próprios do professor, os quais, segundo a mesma autora, são mobilizados para, durante e sobre a prática docente. Ela ainda nos diz que esses saberes são oriundos basicamente de cinco (5) contextos, são eles: formação universitária, atuação profissional, o contato com a escola e a sala de aula, o trabalho docente e a tradição pedagógica.

---

<sup>4</sup> A autora coloca a gestão do pedagógico no sentido da organização pedagógica e não da administração da educação.

“No caso da ação pedagógica, propriamente dita, os saberes que os professores mobilizam para, no e após o processo de ensino e aprendizagem constituem o seu “repertório de saberes”. Eles compreendem basicamente, os saberes adquiridos: 1) na formação universitária específica; 2) na socialização profissional; 3) na instituição escolar e na sala de aula; 4) no trabalho docente; 5) numa tradição pedagógica.” (p.79)

Os saberes do professor o constituem fazendo com que atue cada vez melhor, ou não, na direção de uma ação-reflexão, buscando o diálogo e compreendendo que o seu trabalho, o seu agir não se encerra em si, mas, ao contrário, impulsiona os alunos e demais sujeitos da dinâmica escolar a se tornarem atores de sua própria prática e reflexão. Dessa forma, é dever dos educadores, como nos aponta Veiga, buscar as condições necessárias à realização da ação ou prática pedagógica (como denominado pela autora).

“A prática pedagógica, entendida como essência do trabalho profissional dos professores, é assim revitalizada. Torna-se prática científica e, por isso, metódica, sistemática, hermenêuticamente elaborada e teoricamente sustentada. Uma prática pedagógica de caráter social, portanto, socialmente elaborada e organizada conforme intencionalidades, conhecimentos. Em suma: “A prática pedagógica é uma dimensão da prática social e pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização” (VEIGA, 1994, p.16)” (Ferreira, 2008, p.184/185)

Portanto, a ação pedagógica, ou como denomina Ferreira (2008), a prática pedagógica é social, relaciona teoria e prática e, une o professor ao aluno na construção do conhecimento por meio do planejamento, execução e avaliação das atividades realizadas em sala de aula.

Ferreira (2008) quando se refere à escola, utiliza a expressão gestão do pedagógico. A autora define essa expressão como “[...] o trabalho, a profissionalidade dos professores, seus aportes teórico-metodológicos, em suma, todos os aspectos orientadores e determinantes na produção da aula e, em decorrência, na produção do conhecimento [...]” (p.183-184). Ela ainda diz que a gestão do pedagógico está relacionada com a prática pedagógica não somente dos professores, mas também dos demais sujeitos participantes do contexto e dinâmica escolar.

“[...] tenho defendido que a gestão do pedagógico, contrariando a tradição, deva acontecer a partir dos professores, sendo eles um dos sujeitos da prática pedagógica, ao lado dos estudantes e dos demais sujeitos da dinâmica escolar.” (p.183)

Sendo assim, a ação pedagógica não é apenas a atividade realizada pelo professor, mas, por ele juntamente com os demais sujeitos inseridos no contexto educacional. Portanto, é



uma ação coletiva e que pressupõe o estabelecimento de relação e, para tanto, de uma comunicação, de um diálogo entre os sujeitos integrantes dessa ação.

“[...] a ação é interativa e a prática educativa se fundamenta na ação dialógica e comunicativa, pois o objeto da ação docente não é material mas humano.”  
(AZEVEDO, 2007, p.71)

Nesse sentido, será que o intérprete enquanto um sujeito pertencente à dinâmica escolar e que atua na perspectiva da ação dialógica, da comunicação entre pessoas pensa a sua atuação associada a uma ação pedagógica? Em síntese, essa pesquisa caminhará na busca da resposta a essa pergunta.

## 2. CONVERSANDO COM VIGOTSKI A RESPEITO DA SURDEZ

Vigotski (1983)<sup>5</sup>, em suas reflexões acerca dos *Fundamentos de Defectologia*, faz duas considerações quanto ao processo educativo de surdos: a primeira consideração aborda o fato de que não há uma teoria pedagógica nem uma teoria psicológica que fale mais particularmente a respeito do sujeito surdo; a segunda apresenta a necessidade do ensino da linguagem oral a estes mesmos sujeitos<sup>6</sup>.

É bem verdade que, no momento histórico vivido pelo autor, não havia, como há hoje, um número tão grande de pessoas que se propunham a fazer uma reflexão sistemática a respeito da educação de crianças, jovens e adultos surdos. Ele e alguns outros autores, citados por ele (LINDNER, TSVEIFEL, HERDER, KANT, SCHOPENHAUER, MALISH, RAU, GÓLOSOV, LEMAN, SOKOLIANSKI), se propuseram a pensar a respeito do desenvolvimento atípico dos sujeitos surdos. Contudo, mesmo com as reflexões feitas por cada um desses autores (ensino da leitura labial, ensino da linguagem oral, o surdo como uma pessoa normal que tem uma pequena limitação, incapacidade racional dos sujeitos surdos, dentre outras), como afirma o autor, não havia uma teoria pedagógica e uma psicológica a respeito do trabalho e do desenvolvimento de surdos. Porém, não cremos que ter uma pedagogia exclusiva para o trabalho com sujeitos surdos seja uma necessidade tão eminente, ou a solução para todas as dificuldades educacionais vivenciadas por estes sujeitos, visto que, como o próprio autor afirma, mais à frente, no mesmo livro, os princípios de desenvolvimento são os mesmos tanto para surdos quanto para qualquer outra pessoa:

“[...] la esencia psicofisiológica de la educación de las reacciones condicionales en el ciego (el tacto de los puntos en la lectura) y en el sordo (la lectura de los labios) es absolutamente la misma que en el niño normal y, por tanto, también la naturaleza del proceso educativo de los niños deficientes, en lo más esencial, es la misma que en la educación de los niños normales”. (1983, p.117)

Em outras palavras:

---

<sup>5</sup> As obras de Vigotski foram escritas no início do século passado entre os anos 1924 e 1934, no entanto, as referências de ano neste trabalho estão coordenadas com a data da edição em espanhol, pela qual tivemos acesso ao pensamento do autor, 1983.

<sup>6</sup> Esta segunda consideração foi um posicionamento inicial do autor, posteriormente, no mesmo livro, ele retoma esta questão e menciona o fato de que a linguagem oral sempre perde em aceitação e uso, por parte dos sujeitos surdos, quando comparada com a Língua de Sinais, não por esta ser a verdadeira linguagem do surdo, ou por ser mais fácil, mas porque é uma linguagem rica de significado e autêntica, enquanto que a linguagem oral é apenas uma cópia morta da linguagem viva (VIGOTSKI, 1983, p.231).

“[...] las leyes que rigen el desarrollo, tanto del niño anormal como del normal, son en lo fundamental las mismas [...]” (1983, p.213)

Sendo as leis que regem o desenvolvimento de toda e qualquer pessoa as mesmas, independentemente de lhe ter ocorrido uma deficiência ou não, podemos dizer que os princípios pedagógicos também deveriam ser os mesmos de, assim, para que se possa trabalhar no processo educacional de pessoas surdas, precisamos apenas criar recursos que possam se tornar mediadores para o desenvolvimento das mesmas. O sujeito é único e a atuação pedagógica, dentro dos mesmos pressupostos, deve ser diversa, deve ser utilizada de acordo com as necessidades do aluno com o qual se está trabalhando.

Falando em desafios educacionais enfrentados por professores de pessoas surdas e pelos próprios sujeitos surdos, podemos citar questões lingüísticas, as quais podem interferir na comunicação entre professor e aluno pelo fato de falarem línguas diferentes (português e LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, situando essas reflexões no Brasil), e os entraves existentes na aquisição da leitura e escrita da Língua Portuguesa por parte dos surdos. Questões como essas podem aumentar os obstáculos no desenvolvimento de qualquer sujeito visto que, como nos afirma Vigotski (1983, p.120), “el lenguaje no sólo cumple la función de comunicación entre los niños, sino que también es un instrumento del pensamiento”. Sendo assim, sem uma constituição lingüística consistente, podemos dizer que o sujeito surdo pode ter alterações no caminho do seu desenvolvimento psíquico superior. Não estamos afirmando que a Língua de Sinais não seja um modelo lingüístico consistente, ao contrário, é uma língua que permite ao sujeito comunicação e pensamento. Porém, algumas palavras (como: conectivos, pronomes, preposições) que estabelecem certas relações como causalidade ou consequência ainda não estão consolidados nessa língua.

Em momento algum gostaríamos de afirmar que a solução seria a aquisição da língua portuguesa em sua modalidade oral, ao contrário, não acreditamos que este seja um caminho possível. Um caminho mais viável e menos penoso seria a aquisição, compreensão e uso da língua portuguesa em sua modalidade de leitura e escrita. Este instrumento, no entanto, nem sempre é acessível para o sujeito surdo.

De modo geral, a leitura e a escrita têm papel relevante na sistematização do pensamento, pois, permite, por exemplo, acompanhar o desenvolvimento de um assunto qualquer em todos os seus propósitos, sistematizar o que foi lido ou relacionar assuntos lidos, comentados, discutidos, entre outros. Ainda, é por meio da leitura que tomamos conhecimento do maior número de informações cotidianas e científicas, e, também, conhecemos e registramos (por meio da escrita) para gerações futuras grande parte de nossa herança cultural.

Porém, diante da dificuldade de escrita e leitura, em outras palavras, de utilizar o português em sua modalidade escrita, os sujeitos surdos têm seus conhecimentos e suas possibilidades comunicativas praticamente restritas ao uso da língua de sinais com quem a domine. Por isso, dizemos possibilidades comunicativas, pois é uma minoria de pessoas ouvintes que conhece e sabe se comunicar por meio da língua de sinais. Desta forma, um outro veículo significativo de comunicação, por exemplo, seria a troca de cartas e bilhetes escritos na língua de maior utilização no meio social, no caso, a língua portuguesa. Este recurso seria bastante importante para a viabilização do processo comunicativo e deveria ser incentivado, mas isso também tem sido problemático.

Vemos que, muitos surdos, ao escreverem, fazem uso das palavras da língua portuguesa, mas, apoiando-se na estrutura da língua de sinais, o que, muitas vezes, dificulta o entendimento do que está sendo comunicado. Desta forma, dificulta-se o estabelecimento de diálogo e de relação, visto que, é na possibilidade de uma constituição de linguagem que surge a função comunicativa com maior clareza.

“[...] el lenguaje aparece en el niño como función comunicativa, es decir, como un medio de comunicación, de influencia sobre quienes lo rodean, de vinculación con ellos, como forma de colaboración con los otros niños o con los adultos, como un proceso de colaboración e interacción”. (VIGOTSKI, 1983, p.214)

Um elemento que poderia auxiliar os sujeitos surdos no processo de diferenciação das estruturas da língua de sinais e da língua portuguesa é o sistema de escrita da língua de sinais mais conhecido como SignWriting. Porém, este sistema sendo ignorado por muitos educadores e estudiosos da área da surdez, não tem sido percebido como possibilidade e caminho de aprendizagem dos sujeitos surdos. Este sistema “representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações” e “tem como ponto de partida a língua de sinais dos surdos. É um sistema notacional de características gráficas esquemáticas, constituído de um rico repertório de elementos de representação das principais características gestuais da língua de sinais” (STUMPF, 2005, p.147). Acredita-se que o processo de aprendizagem do SignWriting possa ser um caminho a ser trilhado lado a lado com o aprendizado da leitura e escrita em língua portuguesa, visto que o sujeito surdo teria uma base escrita de sua própria língua para poder estabelecer comparações e lograr mais êxito ao aprender uma outra língua, no caso em questão a língua portuguesa.

“A aquisição da escrita em sinais vai funcionar como suporte para a aprendizagem do português escrito.” (STUMPF, 2005, p.158)

Diante dessa discussão de aprendizagem de meios de comunicação, gostaríamos de destacar que o ideal comunicativo seria o que Vigotski chama de “*poliglôtismo*” e que hoje é conhecido como “*bilingüismo*”. Com o domínio da língua de sinais e da língua portuguesa (especialmente em sua modalidade escrita) possibilita-se ao sujeito surdo ter ao seu alcance uma gama maior de vias comunicativas, facilitando assim, o seu relacionamento com os outros, possibilitando também bases mais consistentes para o seu pensar.

“[...] el poliglôtismo, es decir, el domínio de distintas formas de lenguaje consituye, en el estado actual de la pedagogia de sordos el médio ineludible y más fecundo para el desarrollo lingüístico y para la educación del niño sordomudo.” (VIGOTSKI, 1983, p.232/3)

Uma outra dificuldade que passa a existir mediante a questão da linguagem se dá quando, na escola, o professor não consegue se comunicar com seu aluno pelo fato de não dominarem uma língua comum entre si, seja ela a língua portuguesa ou a língua de sinais. Diante dessa situação, o professor não tem formas de conhecer o pensar de seu aluno, o que limita as possibilidades dele agir na perspectiva de ajudá-lo a lograr mais e mais êxitos na aprendizagem. Em outras palavras, não consegue criar de forma eficaz o que Vigotski chama de Zona do Próximo Desenvolvimento.

A Zona do Próximo Desenvolvimento (ZPD) consiste na possibilidade que se cria, na relação com o outro, de dominar formas de pensamento que a pessoa sozinha ainda não se conseguiria. Nas palavras de Vigotski (2003), a ZPD “[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p.112).

Há, na discussão a respeito de como deve acontecer a educação de surdos, um complicador que é a escola exclusiva de surdos. Na perspectiva histórico-cultural com a qual trabalhamos, a situação da escola exclusivista para um determinado grupo de pessoas, por exemplo, uma escola exclusiva para surdos, é um entrave no desenvolvimento do sujeito, pois,

“[...] aparta sistemáticamente al sordo del ambiente normal, lo aísla y lo situa en un microcosmos estrecho y cerrado, donde todo está adaptado a su defecto, donde todo está calculado para el defecto, y todo se lo recuerda. Este ambiente artificial difiere mucho del mundo normal donde tiene que vivir el sordomudo. En la escuela especial se crea muy pronto una atmósfera mohosa y un régimen de hospital. El sordo se mueve dentro del estrecho círculo de sordos. Todo alimenta en este ambiente el defecto, todo fija al sordo en su

sordera y lo traumatiza precisamente en ese punto. Allí no sólo no se desarrollan, sino que se van atrofiando sistemáticamente las fuerzas del niño que lo ayudarían después a incorporarse a la vida. La salud espiritual, la psique normal se desorganizan y disocian; la sordera se convierte en trauma. Tal escuela acentúa la psicología del separatismo, por su naturaleza es antisocial y educa la antisociabilidad". (VIGOTSKI, 1983, p.125)

A relação social, estar diante de pessoas, em especial, diante da diversidade de pessoas possibilita e impulsiona o desenvolvimento. O que entendemos como relação social é o mesmo que no fragmento a seguir Vigotski chama de coletividade.

"[...] colectividad [...] factor del desarrollo completo de las funciones psíquicas superiores [...]" (VIGOTSKI, 1983, p.223)

A coletividade, como denomina o autor, é importante, pois, a convivência apenas em grupos de surdos pode limitar o sujeito a um desenvolvimento com base somente nas referências do próprio grupo, ou seja, possibilita-se assim, a formação de guetos, na medida em que preferem não se relacionar, conviver com diferentes grupos. A falta do relacionamento com o diferente pode privar o sujeito de um espaço privilegiado de desenvolvimento, já que é na convivência com a diferença que se provoca, de forma mais freqüente, a necessidade de superar-se. Assim, a possibilidade de argumentar, de contradizer, de concordar, de pensar a respeito do que o outro nos comunicou traz movimento ao processo de desenvolvimento. É no diálogo que provocamos desafios e condições para o desenvolvimento. A impossibilidade de comunicação provoca interrupções fundamentais no desenvolvimento, como nos aponta Vigotski:

"[...] la ausencia del habla en el niño sordomudo, al dificultar su comunicación plenamente válida dentro de la colectividad y erradicándolo de la misma, es uno de los frenos fundamentales en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores." (1983, p.231)

Diante de todas essas considerações só podemos dizer que não há problema inerente à surdez, mas que os problemas enfrentados pelos sujeitos surdos são decorrentes de imposições e condições socialmente formadas. É a falta de oportunidades lingüísticas e de convívio com outros grupos de pessoas que impõe barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento dos mesmos. Não é o surdo que não aprende a língua portuguesa, por exemplo, é a escola que ainda não encontrou uma maneira adequada de ensinar isso a ele.

Nessa perspectiva de análise, podemos dizer que o intérprete educacional ou o professor intérprete, atuante na escola, é uma conquista incomparável. É a sua ação que pode

permitir ao aluno surdo participar de uma coletividade, que lhe trará novos desafios e novas possibilidades de desenvolvimento.

Nosso trabalho de pesquisa pretende mostrar essa necessidade e a importância desse profissional na escola além das especificidades que assume sua atuação nesse contexto relacional.

As relações sociais, como propõe Vigotski, é a pedra angular de criação do homem humanizado e, nesta circunstância, torna-se importante destacar no próximo capítulo os diferentes contextos sociais de convivência humana em que se situa o sujeito surdo.

### 3. O SUJEITO SURDO, SUAS RELAÇÕES E DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTOS SOCIAIS

#### O Surdo na Família

Quando uma família se depara com um sujeito surdo que acaba de nascer, muitas coisas devem ser pensadas, planejadas ou replanejadas para recebê-lo. Muitos investimentos devem ser feitos e, inclusive, algumas mudanças vão ser necessárias. Por exemplo, cremos ser importante, investir o mais cedo possível num processo de comunicação, como nos aponta Rossi (2003).

“O diagnóstico tardio acarreta implicações cognitivas, lingüísticas e emocionais, pois existe um período crítico para a aquisição de uma língua, que vai permear toda a relação mãe/filho.” (p.103)

A constituição lingüística da criança surda ajuda em um melhor relacionamento pais e filhos, ou mesmo entre irmãos. Para isso pensa-se que seja importante que todos se interessem em conhecer a língua de sinais, como nos fala Rossi (2003), para que se possa estabelecer, com o surdo, a melhor comunicação possível.

“A conscientização dos pais sobre a surdez de seu filho e a necessidade da aquisição da Língua de Sinais, segundo Lodi & Harrison (1998), deve ser o primeiro aspecto a ser abordado, como passo decisivo para o desenvolvimento da criança.” (p.104)

Lunardi (2006), em seus estudos a respeito da instituição do conceito de normalidade e anormalidade, pensa a família como mecanismo capaz de auxiliar nos processos de normalização do sujeito surdo. A autora utilizou-se da análise de alguns discursos apresentados em materiais técnico-científicos produzidos e publicados pelo MEC/SEESP para discutir a questão da família e do papel que lhe é imposto. Mediante a análise desses materiais, a autora pôde perceber que

“A família, ao assumir a responsabilidade da deficiência de algum dos membros perante a sociedade, constitui-se não apenas como uma defensora desta frente ao perigo que a deficiência pode acarretar, mas também como protetora contra perigos que a sociedade impõe ao sujeito deficiente. Essa



dupla e ambivalente função, de manter a vida ao mesmo tempo em que a nega, é que permite que a deficiência seja “reduzida”, “excluída” e “normalizada”.” (p.91)

Sendo assim, a família carrega a responsabilidade protetora que muitas vezes pode resultar em um processo de superproteção, o qual não traz benefícios ao sujeito. No caso do surdo, pode lhe privar de aprendizagens que somente as experiências vivenciadas cotidianamente e em meio à sociedade podem lhe dar. Também, à família é atribuída toda a responsabilidade por tudo o que o sujeito possa se tornar. Por este fato é que Françaço (2003), em seu texto, traz relatos de profissionais (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais) apresentando e definindo as famílias com as quais trabalham como: desestruturadas, baixa renda, separadas, numerosas, com membros desempregados, com pais que não têm tempo de estar com seus filhos. Essas definições, um tanto estereotipadas, servem para justificar os fracassos e dificuldades que as crianças com alguma deficiência possam ter e enfrentar na escola, por exemplo. Eles não consideram a singularidade dessas crianças, apenas tentam encontrar meios de justificar aquilo que não conseguem resolver, ou seja, fazer com que essas crianças tenham oportunidades de aprender.

A mesma autora alerta a respeito do motivo dos pais de crianças surdas buscarem profissionais que possam ajudar seus filhos. Ela afirma que não os buscam querendo ajuda de forma a possibilitar aos seus filhos melhores e maiores desenvolvimentos e aprendizagens, mas querendo que os ajude “resolver” a situação de surdez” (p.86), ou seja, uma forma de “apagar” a deficiência, de fazer com que ela desapareça.

O envolvimento dos pais com os filhos possibilita maiores oportunidades de desenvolvimento para os mesmos. Quando não se envolvem, segundo Françaço (2003), pode significar a dificuldade que têm em entender a surdez.

“[...] às vezes, atitudes parentais que classificamos como falta de participação ou de envolvimento com a criança podem, de fato, significar a dificuldade que os pais estão sentindo naquele momento em entender o que é a surdez.” (p.87)

Em vista dessa consideração, nos remetemos à pesquisa realizada por Rossi (2003), na qual a autora analisa a relação mãe/filho a partir do brincar e da utilização da Língua de Sinais como meio de envolvimento relacional entre mãe ouvinte e filho surdo. A autora considera que, após o diagnóstico da surdez, a relação que os pais estabelecem com seu filho se modifica.

“Desde o nascimento até a suspeita e o diagnóstico da surdez, a relação da família com a criança é em geral livre de “culpas”, embora se reconheça que o nascimento de uma criança em uma família é seguido por um período de estresse e necessárias adaptações. Nessa fase verifica-se um fluxo de forte carga afetiva entre os pais e o bebê, expressa por beijos, cantigas e brincadeiras. Tudo isso, os sons e as expressões, se constituem numa linguagem e fazem parte da relação comunicativa que se estabelece entre pais e filho. Com o diagnóstico da surdez, essa relação muda quase que radicalmente.

[...] os pais, ao terem a certeza da surdez do filho, passam a sentir “pena” da criança olhando-a com tristeza, tendendo a se culparem e passando a se sentir pouco a vontade ao brincar com seu filho que não escuta.” (p.101)

Ao mesmo tempo, afirma que essa relação pode ser reestabelecida, que o vínculo entre pais e filho pode ser fortalecido a partir do momento em que passam a brincar.

“[...] o vínculo poderá ser novamente fortalecido à medida que os pais ouvintes, junto com o filho surdo, realizem brincadeiras no dia-a-dia a fim de desenvolver a linguagem e a afetividade, fazendo fluir assim uma interação cada vez mais natural e eficiente.” (ROSSI, 2003, p.101)

Partindo desse pressuposto, a autora observa o brincar de duas mães ouvintes e seus filhos surdos inseridos no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto (Cepre) da Faculdade de Ciências Médicas na Universidade Estadual de Campinas. A partir de suas observações, conclui que:

“[...] o interesse pela brincadeira foi um recurso efetivo, tanto para a mãe como para a criança surda, para o favorecimento de uma aproximação maior entre mãe ouvinte/filho surdo. O brincar favoreceu, também, um caminho mais tranquilo para a aquisição de novos conhecimentos pela criança surda e, ainda, permitiu à mãe constatar todo o potencial de seu filho surdo e, assim, elaborar melhor a angústia que carrega pela surdez de seu filho.” (p.111)

Assim, podemos afirmar, como o faz Góes (1996), que “não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das oportunidades oferecidas, em especial para a consolidação da linguagem”.

Mas, para que a inserção social da criança seja plenamente favorecida, será necessário sim o uso e desenvolvimento na família da Língua de Sinais como primeira língua ou língua materna do sujeito surdo. A Língua de Sinais é necessária para a constituição psicológica da criança surda e, também, é um facilitador para que, posteriormente, na sua inserção escolar os processos dialógicos ocorreram de forma mais efetiva e tranqüila dentro e fora da sala de aula. E, também, é por meio, principalmente dela, que os conteúdos serão trabalhados por seus professores.

Assim sendo, a família é esse contexto social que pode auxiliar, ou não, o desenvolvimento do sujeito surdo dependendo das relações que estabelece com ele. Para que esse desenvolvimento possa se dar, as autoras identificam a necessidade de que os pais se interessem em conhecer a língua de sinais, que se envolvam mais com seus filhos por meio, por exemplo, do brincar.

## **O Surdo e a Escola**

A escola é o espaço em que aprendizagens e desenvolvimento devem se dar de maneira integral. Não poderá ser um ambiente em que as aprendizagens aparecem como uma obrigação ao estudante, e mais, como uma obrigação penosa. É certo que a educação escolar é um ato intencional, como nos afirma Santos (2005), contudo, é necessário tomar cuidado para que não seja impositiva, como se o professor tudo soubesse e o aluno só tivesse a aprender.

“A educação escolar tem como objetivo provocar intencionalmente as aprendizagens necessárias para que se produzam desenvolvimento que não teria lugar espontaneamente.” (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995, p.39 *apud* SANTOS, 2005, p.56).

Assim, segundo Santos (2005), ela cumprirá “suas funções sociais e políticas” percebendo “que tem compromisso com a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo”. Sendo assim, a mesma autora nos afirma que, em relação à educação de surdos pode-se dizer que “deve estar voltada para a construção de um perfil de cidadão que supera a simples acumulação de conhecimento ou a sua repetição mecânica, mas compreende como o conhecimento transforma e é transformado pelo sujeito” (p.56).

A pesquisa de Lebedeff (2006), realizada com cinco sujeitos surdos com idades entre 24 e 32 anos (3 com nível superior e 2 alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA), que visou compreender as marcas e o impacto que a escola provocou em pessoas surdas, apresenta uma escola que atende aos surdos, mas, ao mesmo tempo, uma escola de “não experiências escolares”, ou seja, que não proporciona aprendizagens, pois, os surdos apresentam “grande dificuldade de compreender os professores, de participar de situações de construção de conhecimentos; uma escola que exige, mas que pouco oportuniza” (p.50).

“A não ser na fase inicial de escolarização, na chamada “classe especial”, em que alguns dos participantes foram ensinados a oralizar, as escolas não

demonstravam qualquer preocupação com as singularidades da surdez.” (LEBEDEFF, 2006, p.50-51)

A mesma autora conclui, a partir das entrevistas realizadas, que os informantes de sua pesquisa têm marcas da escola em suas vidas, contudo são marcas de muita tristeza e solidão. Dentre essas experiências, podemos destacar a proibição do uso da língua de sinais; a visão por parte de colegas de que os surdos são doentes, loucos; problemas enfrentados com o processo de inclusão, como a falta de intérpretes, a dificuldade de se comunicar com o professor, a inadequação curricular. Nas palavras da autora, poderíamos afirmar que o grande problema foram as “não experiências escolares” (p. 58). É interessante observar que muitas pesquisas têm sido realizadas no campo da surdez e, principalmente, no campo da educação de surdos. A maioria delas mostra que “os alunos surdos permanecem desprovidos de língua, alijados de cultura, com currículos inadequados, não compreendidos em suas singularidades, relegados à sua própria sorte no processo de construção do conhecimento” (LEBEDEFF, 2006, p.56).

Infelizmente, são poucos os sujeitos surdos que dão um bom depoimento, que falam bem de seu processo de escolarização. Em geral, este é um processo muito penoso. Percebe-se, então, uma contradição entre o que se espera da escola – segundo Santos (2005) – e o que está nela acontecendo – conforme pesquisa de Lebedeff (2006).

A partir destes fatos, podemos refletir um pouco a respeito das propostas de educação para surdos. No Distrito Federal, há, basicamente, seis modalidades propostas: centro de ensino especial, classe especial, classe de integração inversa, classe comum, sala de recursos e itinerância. Há também os serviços de apoio pedagógico, como o professor-intérprete de LIBRAS<sup>7</sup>, e a adaptação curricular. Nos deteremos a seguir mais especificamente nas modalidades de ensino.

A escola especial, segundo Santos (2005), responsabiliza-se apenas por atender a sua clientela específica (seja de surdos, cegos, deficientes mentais ou qualquer outro grupo de pessoas), perdendo-se, assim, os momentos coletivos de trocas em meio à diversidade e, também, o entendimento do que é escola. A classe especial é um recurso utilizado quando o aluno necessita de um atendimento diferenciado por motivos de dificuldades comunicativas (o caso dos alunos surdos) ou de socialização. Este é um recurso, como nos aponta o documento “Diretrizes Pedagógicas” da Secretaria de Educação, que deve ser mantido em caráter temporário e transitório. O processo de integração no ensino regular dos sujeitos denominados

---

<sup>7</sup> Termo utilizado pelo documento “Diretrizes Pedagógicas” da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

deficientes e que freqüentavam as escolas especiais tem como espaço de concretização a classe especial. Ela é uma sala diferente em meio a uma escola comum, a qual deve fazer com que todos os alunos, nela inseridos, se ajustem aos padrões escolares preparando-os para viver o currículo escolar previsto (SANTOS, 2005). Há também o atendimento realizado por meio da classe de integração inversa, em que os objetivos não se distanciam muito dos estabelecidos para a classe especial. Esta modalidade de atendimento recebe a seguinte definição:

“As turmas de integração inversa são classes diferenciadas, constituídas por alunos sem e com necessidades especiais, ainda não indicados para a inclusão total, previstas para alunos com deficiência mental, física e auditiva e para aqueles que apresentam condutas típicas de síndromes. Essas classes são de caráter transitório, voltadas ao processo de socialização, alfabetização e aquisição de comportamentos adaptativos.” (SEEDF, 2008, p.71)

Como espaço de atendimento prioritário aos alunos com necessidades educacionais especiais temos as classes comuns e, associados a elas, existem as salas de recursos e a itinerância que visam “atender na complementação ou suplementação pedagógica aos alunos com necessidades especiais matriculados nas classes comuns” (SEEDF, 2008, p.69). A itinerância visa atender as escolas que não possuem uma sala de recursos em sua estrutura. Já a modalidade de sala de recursos, definida pela Diretriz Nacional conforme citação a seguir, existe como espaço físico sob a responsabilidade de um profissional especializado em algumas escolas que atendem aos alunos com necessidades educacionais especiais.

“serviço de natureza pedagógica, conduzida por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados/altas habilidades) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns em todas as etapas da Educação Básica” (SEEDF, 2008, p.68)

Para falarmos sobre ela é preciso que nos remetamos brevemente a um momento histórico lembrando-nos do processo de inclusão, concebido a partir da década de 1990. Quando falamos em inclusão logo pensamos no trabalho realizado nas escolas regulares com pessoas com alguma deficiência. Segundo Mitjans Martinez (2003), inclusão escolar não é o mesmo que integração escolar, pois, não é apenas uma adaptação das pessoas com deficiência ao ensino regular, mas pressupõe que este mesmo ensino regular possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos nela inseridos, inclusive dos alunos com alguma deficiência. É nessa perspectiva que foi concebida a idéia de sala de recursos. Ela pretende dar apoio à atividade pedagógica da escola para os alunos com alguma deficiência e

para aqueles que apresentam algum entrave em sua aprendizagem. Apoio este no sentido de ampliar as condições e espaços de aprendizagem dos alunos inseridos em classes comuns. Ela é um “espaço de apoio, mas um espaço escolar que consolida o aprofundamento de conhecimentos que auxiliam no seu desenvolvimento e aprendizagem” (SANTOS, 2005, p.59).

Cada uma dessas modalidades de atendimento ao aluno surdo ainda permanece presente em nosso modelo escolar. Elas são alternativas educativas definidas pela proposta político-pedagógica de cada escola.

Acreditamos que nenhuma dessas modalidades, como estão postas hoje, atendem às exigências de um trabalho comprometido com a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo. E, em se tratando especialmente das políticas de inclusão, faremos nossas as palavras de Thoma (2006):

“[...] não é possível defendermos ou negarmos incondicionalmente as políticas de inclusão. Podemos apenas dizer da necessidade de se conviver com o outro sem desejar fazê-lo como nós, sem desejar normalizá-lo, sem enquadrá-lo em nossas narrativas e descrições redutoras que buscam organizar o mundo moderno contemporâneo, simplesmente nos permitindo ter a experiência desse convívio.” (p.24)

Ao constatarmos que existem problemas em relação a uma educação que marca de maneira não muito agradável os seus estudantes surdos, poderíamos, então, enumerar aqui dois grandes entraves que se apresentam na vida escolar dos estudantes surdos: a presença pouco concisa da Língua de Sinais nos espaços escolares, como a sala de aula, por exemplo, e a aprendizagem de uma segunda língua, como por exemplo, a língua portuguesa em sua modalidade escrita. Em relação ao primeiro, podemos citar como dificuldades a serem enfrentadas e, ao mesmo tempo, como pontos de reclamação dos surdos: a falta de profissionais intérpretes ao longo de todo o processo de escolarização que os atendam facilitando-lhes a comunicação; a falta de conhecimento da língua de sinais por parte de professores, especialmente os das séries iniciais do Ensino Fundamental. Quanto ao segundo entrave, pode-se dizer que há, ainda, uma incógnita, uma certa falta de clareza, por parte dos professores de Língua Portuguesa e dos professores alfabetizadores de surdos, quanto ao como trabalhar com os surdos a aquisição de segunda língua, ou do português em termos de leitura e escrita.

A respeito da questão da aquisição do português escrito, Karnopp e Pereira (2004) falam da necessidade de, para se ter sucesso na escrita de surdos, trabalhar com textos e não com

vocábulos isolados, investir na formação de leitores e escritores, e não codificadores e decodificadores, como pode ser observado no fragmento a seguir.

“[...] muito do insucesso e da evasão escolar poderia ser evitado se a escola se preocupasse não apenas em alfabetizar os alunos surdos, mas em propiciar-lhes condições para que se tornem realmente leitores e escritores e não apenas codificadores e decodificadores dos símbolos gráficos.” (p.38)

No decorrer da reflexão dessas autoras, no texto em questão, podemos retirar alguns aspectos de como proporcionar este tipo de formação, ou seja, como formar leitores e escritores. Elas falam em privilegiar o ensino do texto em relação ao da gramática. Elas afirmam que

“[...] o trabalho com uma língua, seja ela o português ou a língua de sinais, no caso dos surdos, deve focalizar primeiro o uso da língua em diferentes contextos e só depois proceder ao ensino/aprendizagem da gramática.” (p.36)

Também, apontam a necessidade do sujeito surdo ter uma língua de sinais constituída para que se possibilite um melhor e maior aprendizado da leitura e escrita em língua portuguesa.

“Adquirida a língua de sinais, ela terá papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita. É ela que vai possibilitar, em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua.” (p.35)

Este fragmento do texto nos chama muito a atenção quando, em especial, menciona-se o fato de que a língua escrita é necessária para a construção das habilidades de língua, visto que, é via escrita, e também leitura, que estes sujeitos podem manter relação com grande parte da comunidade ouvinte, já que a mesma, nem sempre, domina e utiliza a língua de sinais. A escrita e a leitura possibilitam a construção das habilidades de língua a partir do momento em que proporciona ao sujeito surdo fazer uso e entender a função de alguns conectivos, conjunções, os quais podem auxiliá-lo na formação de novas estruturas frasais e outras relações entre palavras, bem como conhecer a organização da estrutura de pensamento do autor, de forma a que possa fazer uso das mesmas em seu dia-a-dia. A leitura e a escrita abrem uma possibilidade a mais, uma grande possibilidade de contato com a cultura e com os

conhecimentos de todas as partes do mundo, ampliando sua inserção, concepção e visão de mundo, assim como possibilitam processos de pensamento mais complexo.

Não estamos, em hipótese alguma, querendo dizer que a modalidade escrita da língua portuguesa possa vir a substituir a língua de sinais, ao contrário, pois elas têm funções diferenciadas e devem caminhar juntas. Não podemos trabalhar com substituições, visto que, as duas línguas, como nos apontam as autoras citadas a seguir, têm sua importância, necessidade e significação no processo de ensino-aprendizagem dos surdos, além de poder ajudá-los em sua constituição enquanto pessoa.

“No campo da surdez, destacamos a importância de um distanciamento da oralidade, o que não significa substituí-la pelo uso efetivo da língua de sinais como seu pré-requisito, pois não é a relação fonema/grafema que está em jogo, mas a compreensão do que se faz com a escrita – dada pelo exercício da língua(gem).” (GESUELI, 2004, p.39)

“A narrativa oral com sua característica seqüencial absoluta tem sua importância, mas não exclui as possibilidades do texto escrito caracterizado pela relatividade da sua linearidade, possibilitando ao leitor “o ir, vir e retornar”, lidando com a parte enquanto todo e com o todo enquanto parte.” (LODI et al, 2004, p.58)

O trabalho para garantir a unidade que deve existir entre a língua de sinais e a língua portuguesa em sua modalidade escrita, precisaria de mais espaço em nossas escolas. Deveríamos intensificar os esforços frente à aprendizagem de ambas as línguas a fim de construir uma base consistente para o pensamento, e uma abertura maior de possibilidades de diálogo com nossos alunos. Um profissional que precisará dominar essas duas línguas para o exercício de sua profissão é o Intérprete de LIBRAS. E, é sobre ele que falaremos a seguir.



#### 4. O PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LÍNGUAS ORAIS E O PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: DESAFIOS E CARACTERIZAÇÃO

Para se falar do profissional intérprete (seja ele de línguas orais ou de língua de sinais), primeiramente precisamos apresentá-lo. Segundo Quadros (2002), intérprete é a “pessoa que interpreta de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo) o que foi dito” (p.7). É o profissional que acompanha uma pessoa, um grupo de pessoas, um evento ou uma aula, por exemplo, com o intuito de fazer com que usuários de línguas diferentes possam se fazer entender, se comunicar. Em outras palavras, o intérprete é “veículo de comunicação”, pois, é por meio de sua atuação e mediação que as pessoas estabelecem diálogo.

No espaço de atuação do profissional intérprete podemos dizer que há dois campos de trabalho: o da interpretação consecutiva e o da interpretação simultânea. A primeira é, segundo Magalhães Júnior (2007), “aquela em que o palestrante ou orador faz pequenas pausas a cada trecho de sua exposição para dar tempo ao intérprete de fazer a tradução” (p.212). Já a segunda, consiste, segundo o mesmo autor, na situação em que o intérprete ouve e fala ao mesmo tempo, “repetindo em outra língua palavras e idéias que não são suas, sem perder de vista o conteúdo, a intenção, o sentido, o ritmo e o tom da mensagem transmitida por seu intermédio” (p.19).

A interpretação simultânea pode ser realizada de duas maneiras: 1. sussurrada a um pequeno grupo de pessoas, ou seja, sem utilização de qualquer tipo de aparelhagem; 2. nas cabines, utilizando toda a aparelhagem necessária para que a interpretação atinja um grupo grande de pessoas a fim de que as mesmas compreendam o que o palestrante ou orador está a dizer. No primeiro caso, o intérprete está visível a todos, por mais que seja discreto. No segundo, fica “escondido” numa cabine escura e distante do orador, contudo, como nos afirma Magalhães Júnior (2007), ele divide virtualmente o palco com o palestrante, pois, é sua voz que será ouvida por boa parte do público presente, é a sua tradução que fará da palestra, por exemplo, agradável e compreensível ou não ao público do evento.

O intérprete de língua de sinais, em geral, trabalha com o processo da interpretação simultânea. Dizemos em geral porque, especialmente no processo de interpretação da língua de sinais para um língua oral, alguns intérpretes fazem uso da interpretação consecutiva, ou

seja, primeiramente vêem o que o usuário da língua de sinais diz, esperam que este faça uma pausa para, em seguida, fazer a interpretação.

No caso da interpretação em língua de sinais, o processo de simultaneidade não se dá de maneira sussurrada ou em cabines. Normalmente, ocorre num palco ou simplesmente à frente do grupo de forma que fique visível, pois, a língua da qual fará uso é de modalidade visuo-espacial, e, para tanto, necessita de contato visual para que se estabeleça a comunicação. Desta forma, este intérprete não passa despercebido em seu trabalho.

“Para algunos autores la característica definitoria de la interpretación es que la transmisión del mensaje a la lengua de destino sea inmediata, lo que implica que el intérprete escucha un mensaje en una lengua y realiza el cambio del mismo a la otra lengua con un breve lapso de tiempo de por medio, lapso apenas suficiente para oír y procesar el mensaje y al cual se le conoce por su nombre en francés: *décalage*.” (PLAZAS, 2000, p.132 *apud* ROSA, 2006, p.81).

Somente há a possibilidade de se fazer uma interpretação simultânea satisfatória se, e somente se, domina-se efetivamente ambas as línguas a serem utilizadas, pois é com este domínio que se torna possível ouvir, processar a mensagem (por exemplo, em língua portuguesa) e, rapidamente, transmiti-la em outra língua (língua de sinais).

“Uma reação imediata apenas é possibilitada pela combinação de conhecimento lingüístico das línguas envolvidas e a capacidade e poder de decisão ultra-rápidos’ (HOFMANN; LANG, 1987, p.127). Para se realizar essa tarefa, é necessário ao intérprete de língua de sinais conhecer os equivalentes entre as expressões típicas da língua de partida (português) e as da língua de chegada (língua de sinais), nem sempre vertendo em sinais todas as palavras pronunciadas pelo ouvinte, mas procurando manter o sentido e buscando os efeitos produzidos pelo pronunciador do enunciado oral (os mesmos efeitos possíveis por certos atos lingüísticos marcados na prosódia, no corpo, etc).” (ROSA, 2006, p.81-82).

Interpretar não é uma tarefa fácil, especialmente quando se está diante de um público curioso, como ocorre muito freqüentemente com o intérprete de língua de sinais. Este ato interpretativo envolve, muitas vezes, adaptações. O intérprete costumeiramente se vê diante da necessidade de adaptar conceitos e não apenas trasladar palavras (MAGALHÃES JÚNIOR, 2007, p.45).

O ato de interpretar é, segundo Quadros (2002, p.27):

“um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da

interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente.”

Para que o intérprete possa fazer as escolhas de que fala Quadros, é preciso, como afirma Rosa e Souza (2006), que se invista na formação dos intérpretes a fim de que os mesmos possam refletir teoricamente sua prática e, conseqüentemente, possam ter “um bom desempenho no exercício da tarefa de interpretar” (p.315). As mesmas autoras alertam para uma dificuldade quanto a esta formação, afirmando a não existência de cursos superiores para a formação de Intérpretes de Língua de Sinais. Contudo, essa realidade vem se modificando, visto que temos agora um curso denominado “Letras LIBRAS” que visa à formação de professores de LIBRAS e o curso “Letras LIBRAS tradução” que visa à formação dos Intérpretes de Língua de Sinais (ILS). Além dos cursos, temos hoje, a proficiência para uso e ensino de LIBRAS e a proficiência para interpretação LIBRAS/Língua Portuguesa/LIBRAS, ambas organizadas pelo MEC em parceria com Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Tanto o curso de nível superior quanto a proficiência têm contribuído para melhorar e oferecer maiores oportunidades de formação aos intérpretes de LIBRAS.

A tradução é uma tarefa profissional que já existe no Brasil há cinco séculos (WYLER, 2003, *apud* ROSA E SOUZA, 2006), contudo, somente no ano de 1968 é que foi fundado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, o primeiro curso superior para tradutores no Brasil. O exercício da profissão do Intérprete de Língua de Sinais é mais recente. Espera-se que, como afirma o Decreto 5626/2005 esta modalidade de curso superior surja nas Faculdades e Universidades, pois, o Ministério da Educação, no artigo 11 do referido Decreto, comprometeu-se a promover programas para a criação de três cursos, sendo um deles o de formação de intérpretes:

“I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua;  
 II – de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;  
 III – de formação em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa.”  
 (DECRETO 5626/2005)

Sem uma formação mais consistente para os intérpretes que já atuam na área, e para os futuros profissionais da interpretação, podemos enfrentar algumas dificuldades nos processos interpretativos. Por exemplo, a falta de conhecimento e de técnica para fazer a transposição de

uma língua para outra, faz prevalecer a tradução literal, ou seja, interpreta-se palavra por palavra obedecendo a estrutura da língua predominante.

## **A Constituição do Profissional Intérprete ao longo da História e sua formação na atualidade**

A interpretação é, na história, uma atividade muito antiga. Podemos citar os hermeneutas como os primeiros intérpretes da história, os quais propunham-se a traduzir para o povo a vontade de Deus (ROSA, 2006).

Nos registros históricos, estes profissionais são raramente citados, especialmente por serem quem eram: “híbridos étnicos e culturais, muitas vezes do sexo feminino, escravos ou membros de um grupo social desprezado, isto é, cristãos, armênios e judeus que viviam na Índia Britânica” (ROSA, 2006, p.77). Sendo assim, as únicas fontes que se tem a respeito do trabalho dos intérpretes são os documentos como cartas, diários, biografias, todos escritos pelos próprios intérpretes.

Dos dois tipos de interpretação: consecutiva e simultânea, a interpretação consecutiva é a mais antiga, historicamente falando. Ela surge da necessidade de comunicação entre dois povos, ou entre duas pessoas usuárias de línguas distintas. Desta forma, uma pessoa que por motivos diversos compreendia e falava as duas línguas, logo se constituía intérprete.

Magalhães Júnior (2007) relata que a interpretação simultânea, de cabine, surgiu no pós-guerra, e teve como palco os tribunais de Nuremberg, nos quais foram julgados os nazistas acusados de atrocidades durante a Segunda Guerra Mundial. Neste momento histórico, para que a comunicação se estabelecesse, foram necessários intérpretes para 14 línguas diferentes e um aparato tecnológico que permitisse a transmissão de áudio a um número grande de pessoas de maneira simultânea. Como a estimativa era de que o julgamento seria longo, o recurso de interpretação consecutiva foi visto como muito cansativo. Desta forma, coube a Leon Dostert<sup>8</sup> o desafio de encontrar uma alternativa, o que o fez desenvolver a interpretação simultânea. Dostert acreditava ser possível que uma mesma pessoa ouvisse e transmitisse a mensagem em uma outra língua ao mesmo tempo. Para realizar o desafio posto em suas mãos, teve o apoio gratuito da IBM (International Business Machines). A empresa pediu apenas a cobertura das despesas de transporte do equipamento até o território alemão. Nesta parceria, foi desenvolvido um sistema em que os “fones de ouvido foram equipados com seletores para

---

<sup>8</sup> Intérprete do general Eisenhower no período da 2ª Guerra Mundial.

quatro canais, o que permitia à platéia alternar entre os idiomas oficiais em uso: alemão, inglês, francês e russo” (MAGALHÃES JÚNIOR, 2007, p.179). Dostert, também, não descuidou do contato visual. Ele fez com que os intérpretes ficassem em uma espécie de cabine próxima ao juiz e ao réu de forma que lhes facilitou ver as expressões, o que ele acreditava aumentar as chances de êxito no processo interpretativo. O trabalho foi dividido entre 3 (três) equipes de 12 (doze) profissionais que alternavam seus turnos de 45 em 45 minutos, cronometrados, e, ainda, tinham direito a um dia de folga a cada dois trabalhados. O primeiro discurso simultaneamente traduzido foi de Hitler, em 1934, na cidade de Nuremberg, Alemanha, para uma rádio francesa.

Falando em tradução simultânea, imediatamente nos remetemos ao trabalho do profissional intérprete de língua de sinais, o qual, como já mencionamos anteriormente, tem como meio de maior atuação a simultaneidade da tradução. O trabalho desse profissional, em sua origem, se deu no espaço de instituições religiosas. Como este se constituía, e muitas vezes ainda aparece como um trabalho voluntário, as relações que se estabelecem entre surdo e intérprete, muitas vezes, é de amizade e solidariedade, as quais conduzem o intérprete a ajudar o surdo em espaços, que vão, desde depoimentos em processos jurídicos até em consultas médicas, não como um profissional da área de interpretação, mas como um amigo. Desta forma, a interpretação em Língua de Sinais foi assumindo um caráter assistencialista. O intérprete, até há pouco tempo, não era remunerado, não tinha preocupação com formar-se ou treinar-se para melhor exercer sua profissão. Atualmente, já há maior preocupação com este caminho formativo e profissional para o Intérprete de Língua de Sinais, como foi evidenciado na pesquisa de Rosa e Souza (2006). Já começa a se delinear um campo efetivo de trabalho com remuneração para o mesmo. No entanto, o intérprete, ainda, não é um profissional reconhecido, apesar de dia após dia vir ganhando mais e mais espaço no mercado de trabalho, em especial no âmbito educacional.

No Brasil, desde 1980, há um grande trabalho de interpretação nas instituições religiosas, daí os intérpretes oriundos destes espaços realizarem tão bem profissionalmente tal atividade. Com o convite a este grupo de “intérpretes religiosos”<sup>9</sup> para realizarem a atividade de intermediação e comunicação entre surdos e ouvintes em diferentes espaços e situações (congressos, conferências, eventos solenes, especialmente que tratavam de temas relacionados à educação), inicia-se a abertura para um campo de trabalho efetivo para estes profissionais nas instituições escolares. Foram assumidos, inicialmente, o papel de intérpretes em sala de aula de universidades e posteriormente no Ensino Médio e Fundamental.

---

<sup>9</sup> Termo que vamos utilizar para nos referirmos aos intérpretes que primeiramente atuaram em instituições religiosas.

“[...] muitos desses intérpretes foram convidados a assumirem esse papel na sala de aula de universidades e, mais recentemente, no Ensino Médio e Fundamental, com menor frequência neste último. Porém, a sua presença ainda acontece como concessão (e não dever) da instituição escolar.” (ROSA, 2006, p.79).

É interessante perceber que uma diferença significativa entre o intérprete de línguas orais e o intérprete de língua de sinais é, além da presença física e visível necessária para o segundo, ele também tem por campo majoritário de atuação a sala de aula, ou seja, no ambiente educacional.

## **O Intérprete Educacional**

O intérprete de Língua de Sinais se apresenta nos diversos espaços em que os surdos estão inseridos: entrevistas de emprego, ambiente educacional, associações, igrejas, palestras, encontros, congressos, até mesmo para intermediar relações familiares, visto que muitas famílias de surdos não conhecem a Língua de Sinais e por este fato não conseguem dialogar plenamente com seus filhos.

Quando este profissional atua no espaço escolar encontramos sua atuação, sendo definida como um serviço de apoio pedagógico no processo de organização do atendimento educacional especializado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Ele trabalha atendendo diretamente aos sujeitos surdos, proporcionando o estabelecimento de diálogo e relação entre os mesmos e os sujeitos ouvintes que não dominam a Língua de Sinais.

O ambiente educacional é o espaço de atuação do Intérprete de Língua de Sinais em que ele é mais requisitado atualmente. O intérprete educacional está na escola desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, mesmo que atue de forma diferenciada nesses níveis. A atuação deste profissional tem especificidades de acordo com o nível de ensino em que exerce sua função.

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, inclusive a nomenclatura utilizada para definir o profissional intérprete se diferencia de acordo com o nível de ensino em que atua. Apesar das Diretrizes Pedagógicas utilizarem apenas a denominação “professor-intérprete” para designar o profissional responsável por acompanhar o sujeito surdo nos diferentes espaços comunicativos em que se apresentar necessário dentro da escola, na prática, utiliza-se a nomenclatura professor-intérprete para os profissionais que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, e intérprete educacional para os demais níveis de ensino.

Kelman (2005), em seu artigo aponta onze diferentes papéis atribuídos ao professor intérprete por nove duplas de professoras regentes e professoras intérpretes. São eles: 1. ensinar língua portuguesa como segunda língua; 2. ensinar língua de sinais para surdos; 3. ensinar língua de sinais para ouvintes; 4. adequação (omissão) curricular; 5. participação no planejamento das aulas; 6. integração entre professora regente e professora intérprete; 7. orientar habilidades de estudo dos alunos surdos; 8. estimular a autonomia do aluno surdo; 9. estimular e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes; 10. comunicação multimodal; 11. promover a tutoria.

A partir desta identificação de funções, podemos observar que, para o ensino das séries iniciais do ensino fundamental, parece estar se definindo que o intérprete se direciona realmente para o processo de co-docência, ou seja, neste nível de ensino, estes profissionais se percebem como professores e não apenas como intérpretes ou como mediadores lingüísticos.

Quadros (2002) diz que a função de intérprete por si mesma já se basta e, desta forma, defende a idéia de que o intérprete não deve assumir papel de professor. Ela afirma que muitas vezes o profissional intérprete acaba sendo confundido com a figura do professor, mas que ele é apenas o responsável por intermediar a relação professor ouvinte – aluno surdo.

“Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. [...] Vale ressaltar que se o intérprete está atuando na educação infantil ou fundamental, mais difícil torna-se a sua tarefa. As crianças mais novas têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando a informação **é apenas um intérprete, é apenas aquele que está intermediando a relação entre o professor e ela.**” (p.60, grifo nosso)

Quando ela fala em intermediar a relação, está dizendo que o intérprete é o sujeito que traduz, passa a informação da língua portuguesa para a língua de sinais. Assim, Quadros distancia-se da idéia de que o intérprete possa assumir um papel de cunho pedagógico no espaço escolar, visto que ele, em sua perspectiva, deve apenas garantir a acessibilidade dos sujeitos surdos no espaço da sala de aula.

“Deve-se também considerar que o intérprete é apenas um dos elementos que garantirá a acessibilidade.” (p.61)

Quadros (2002) também destaca que há a possibilidade da existência de um “professor-intérprete”, o qual assumiria a função tanto de professor quanto de intérprete, porém, afirma que ele teria uma atuação em turnos separados para cada uma de suas funções.

- “1) Em um turno, exercer a função de docente, regente de uma turma seja em classe comum, em classe especial, em sala de recursos, ou em escola especial [...].  
2) Em outro turno, exercer a função de intérprete em contextos de sala de aula, onde há outro professor regente.” (p.63)

Desta forma, ela tem a posição de que a atuação do profissional intérprete é apenas técnica, devendo assumir uma posição de neutralidade não interferindo nas informações ou propostas realizadas pelo professor, que “tem autoridade absoluta<sup>10</sup>”, em sala de aula.

Apesar do que a autora diz, acreditamos que na Educação Infantil e Ensino Fundamental o aproveitamento e rendimento escolar possa ser melhor, caso o intérprete seja, na verdade, entendido como um professor em sala de aula, e que seja uma pessoa que domine o conteúdo para melhor atender às necessidades das crianças. Desta forma, discordamos de Quadros quando afirma que o intérprete não deva ser um professor, quando inserido no contexto de educação de crianças, na realidade, o professor regente e o intérprete precisariam atuar como uma dupla de professores em prol de uma educação melhor sistematizada para o sujeito surdo. Podemos, então, almejar que havendo surdos em uma turma, tanto o intérprete quanto o professor regente dominassem a LIBRAS, para que assim um não se sentisse inibido pela presença do outro, mas que por ambos conhecerem e saberem se comunicar com seus alunos, pudessem trabalhar juntos sem maiores entraves na relação.

Em se tratando de um intérprete que atue no nível superior, o mesmo não pode assumir o papel de professor, visto que, na maioria dos casos, não está inserido profissionalmente no curso da área de sua formação. No nível superior de ensino o intérprete é considerado qualificado para a atuação, enquanto tal, por demonstrar conhecimento de língua de sinais. Atualmente, essa demonstração se dá com a apresentação do certificado de proficiência na interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa/LIBRAS. E, para tanto, não se realiza uma avaliação determinando a área de atuação, mas o nível de ensino em que se possa trabalhar. Desta forma, um intérprete que possua um certificado de nível superior, pode realizar a avaliação e, logrando êxito na mesma, assumir a interpretação em qualquer sala de qualquer curso superior.

Como é denominado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, consideramos que, a partir de nossa discussão acima, o professor intérprete deveria ser contratado e encarado como professor que domina a Língua de Sinais, e não apenas como intérprete, visto que nos parece que ele exerce sua função além da interpretação.

---

<sup>10</sup> Termo utilizado pela autora para definir a figura do professor.



Quando tratamos a respeito do Ensino Superior, não podemos dizer que o termo ideal a ser utilizado para o profissional que domina a Língua de Sinais e que atua em sala de aula seja professor intérprete, nem que devamos optar pelo processo de co-docência. A função, neste caso é um pouco diferente devido, inclusive, às necessidades de maior independência e autonomia do aluno, exigidas por este nível de ensino. No entanto perguntamos: neste caso, ele está dispensado de uma ação pedagógica? Destacamos tal fato, porque acreditamos que este profissional não consegue apenas fazer uso da técnica interpretativa, mas acaba indo além dela. Não estamos querendo dizer que devam descartar a técnica, de modo algum. Ela é importante, e sem ela não podemos afirmar que estamos diante de um bom profissional do campo da interpretação. O que estamos querendo discutir é sobre uma ação pedagógica que não sabemos se o intérprete assume.

A nosso ver, o intérprete de Língua de Sinais, no contexto escolar, mesmo não sendo o professor regente da aula, é quem pode possibilitar uma melhor participação e maior inserção do aluno na aula. E, para que possa exercer, da melhor maneira o seu papel de mediador lingüístico, é preciso que haja comunicação entre professores e intérpretes. Da mesma forma que ocorre entre palestrantes e intérpretes de línguas orais.

Aqui se faz importante um esclarecimento do que estamos chamando de mediador lingüístico. Entendemos que o profissional intérprete pode ser concebido como um “terceiro sujeito” que possibilita a relação entre outros dois: professor-aluno ou aluno-aluno. Dessa forma, optamos por defini-lo como um mediador, mas não um mediador qualquer, e sim um mediador que faz uso de uma língua em específico e que é por meio dela que ele possibilita essas relações, por isso, o denominamos, então, mediador lingüístico. Concebemos, ainda, que o mediador lingüístico no contexto educacional é também co-participante da organização do ambiente social da sala de aula, visto que é por meio da atuação desse profissional que a mensagem do professor atinge o aluno surdo, ou seja, é por meio da interpretação que tanto aluno quanto professor podem se entender, e assim, estabelecer diálogo no espaço escolar.

Thoma (2006), em sua pesquisa a respeito dos discursos e representações da alteridade dos sujeitos surdos na educação superior, traz alguns depoimentos, dentre os quais há relatos sobre o intérprete de língua de sinais e a visão que diferentes agentes educacionais (estudantes surdos, coordenadores, professores...) têm a respeito do papel deste profissional. Para analisar esses relatos, a autora dividiu-os em tipos de discursos, são eles:

- discurso clínico-patológico: buscam saber o que o aluno tem, o que falta a ele para ser como os “normais”;

- discurso pedagógico: falam das adaptações curriculares, dos profissionais que trabalham com os alunos com deficiência, da estrutura escolar;
- discurso psicológico: justificam as atitudes, comportamentos, desejos, sexualidade dos sujeitos surdos;
- discurso lingüístico: fazem uso de eufemismos, são discursos politicamente corretos;
- discurso estatístico: explicam o sujeito mediante comparação com o “normal”;
- discurso jurídico: enunciam os textos legais, a necessidade de se cumprir a lei.

É interessante observar que os relatos a respeito do intérprete de língua de sinais se apresentam nas modalidades de discurso clínico-patológico e discurso pedagógico.

A autora apresenta, por meio dos relatos, uma concepção, por parte da coordenadora de um grupo de pesquisa em Estudos Surdos, que a precisão de um profissional intérprete se dá na medida em que o sujeito surdo não fale. É interessante notar a relação do intérprete atribuída a um tipo específico de surdo, o surdo que faz uso da língua de sinais. Contudo, é garantido a qualquer surdo – seja ele apenas usuário da língua de sinais, apenas usuário da oralidade ou que alce mão de ambos os recursos – a presença do intérprete em sala de aula, visto que o mesmo, não apenas faz a transposição do oral para o gestual, mas, pode facilitar o entendimento, seja do surdo ou do ouvinte, do que está sendo comunicado pelo palestrante, professor, colegas, enfim, pelo orador, podendo também facilitar o entendimento da mensagem falada inclusive para aqueles que fazem uso apenas da leitura labial. O professor pode circular pela sala dando sua aula enquanto que o intérprete estará passando todas as informações para o aluno surdo inserido na sala.

Em um outro relato uma professora demonstra como os alunos surdos depositam segurança na figura do profissional intérprete, falando claramente que os mesmos se sentem mais tranquilos quando a instituição de ensino disponibiliza tal profissional a fim de que possam atendê-los. É como se apenas com a presença do intérprete todos os problemas, enfrentados pelos sujeitos surdos ou pelos demais em relação aos sujeitos surdos, pudessem se resolver. Contudo, a mesma professora afirma que há dificuldades no atendimento do professorado em relação ao aluno surdo pelo fato de não ter sido preparado, ao longo de sua formação, para atender a este grupo de pessoas.

Nos relatos apresentados pela autora, também há um relato de um profissional intérprete, que define seu papel enquanto não só tradutor dos contextos orais, mas também dos contextos escritos. Diz que muitas vezes os professores não compreendem o que seus alunos escreveram, e, em suas palavras, é função do intérprete proporcionar ao professor o entendimento do texto, inclusive, se preciso for, questionando ao aluno o que queria dizer com

o parágrafo questionado, por exemplo. Afirma que os professores sentem estranheza em relação à escrita dos estudantes surdos e, por isso, precisam de ajuda.

A coordenadora do Centro de Atendimento ao Estudante Universitário de uma universidade comunitária gaúcha aponta a necessidade de adaptação, de atendimento especializado para os surdos. O interessante é perceber que, em seu relato, este atendimento se dá por intermédio do intérprete e das lutas dos surdos para permanecerem com o direito da interpretação em sala de aula. Uma colocação muito semelhante é a do professor e gestor do Departamento de Ciências Humanas. Ele destaca o intérprete como um apoio importante, como um atendimento especializado, como uma possibilidade de que o sujeito surdo possa ingressar no Ensino Superior e, também, como uma adaptação necessária da instituição, mas um gasto financeiro que ele não tem certeza de que a instituição queira fazer.

O discurso que se apresenta, no geral, é de um intérprete que é apoio, que se configura enquanto uma oferta de serviços, um profissional que atenda aos alunos surdos em situação de inclusão. O intérprete é visto como possibilidade de acesso do sujeito surdo ao ensino superior e, como citado anteriormente, um gasto financeiro.

Podemos observar muitas visões que se tem a respeito do intérprete. A ele são atribuídos alguns papéis e lhe são depositadas muitas confianças. Lidando com todas estas questões, nos perguntamos em que consiste sua atuação?

Dessa forma, nosso trabalho pretende verificar se os profissionais intérpretes educacionais atribuem a si mesmos uma ação pedagógica, e se essa compreensão de sua atuação varia de acordo com o nível de ensino em que atuam.

## 5. OBJETIVOS

### Objetivo Geral

- Conhecer como aparece e é compreendida a ação pedagógica pelos intérpretes educacionais de Língua de Sinais na sua atuação profissional.

### Objetivos Específicos

- Identificar como os intérpretes educacionais definem e compreendem sua atuação;
- Investigar se incluem e como incluem a dimensão pedagógica em sua atuação profissional;
- Identificar se eles imprimem diferenças na forma de assumir a interpretação quando atuam na escola ou fora dela;
- Conhecer quais os maiores desafios, possibilidades e limitações pelos quais passam esses profissionais intérpretes de língua de sinais no exercício de sua função educacional.

## 6. METODOLOGIA

Para realizar o trabalho aqui proposto, ou seja, compreender como os intérpretes de língua de sinais na área educacional caracterizam o alcance pedagógico de sua atuação profissional acreditamos ser necessária uma investigação apoiada na Epistemologia Qualitativa assumindo uma metodologia que permita a exploração de nosso objeto de pesquisa.

Os princípios gerais dessa abordagem, também propostos por González Rey (2005), são indicativos de que ela nos é favorável, pois queremos captar uma realidade dinâmica e em constante movimento. A Epistemologia Qualitativa tem alguns princípios gerais, dentre os quais destacam-se: o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e o ato de compreender a pesquisa como um processo de comunicação.

O caráter construtivo interpretativo do conhecimento, segundo González Rey (2005), “implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (p.5). É por meio dele que é possível pensar um “acesso ilimitado e direto ao sistema do real” (p.5), ou seja, não há uma só possibilidade de se pensar e de se entender a realidade, sempre há uma nova maneira de interpretá-la. Esse caráter da Epistemologia Qualitativa nos apóia nesse trabalho porque desejamos que seja, não uma verdade absoluta, mas, uma construção conjunta, um caminho para conhecer uma realidade que nos empenharemos em desvendar.

Quando falamos em conhecimento, em conhecer a realidade, estamos nos apoiando na idéia de conhecimento apresentada pelo autor, na qual o conhecimento é um processo de construções feitas no confronto do pensamento do pesquisador com os eventos empíricos do processo investigativo.

“O conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.7)

A legitimação do singular na produção desse mesmo conhecimento está ligada ao valor que o pesquisador atribui à expressão individual que adquire significação em sua pesquisa. Aspecto teórico esse que se expressa “em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.11). Nem toda pesquisa tem

uma finalidade teórica por obrigação, mas, mesmo tendo objetivos práticos não se exige da responsabilidade de produzir idéias, e é exatamente o que nos propomos: produção de idéias.

Por fim, destacamos o ato de compreender a pesquisa como um processo de comunicação. Segundo González Rey (2005),

“A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem. Por intermédio da comunicação, não conhecemos apenas os diferentes processos simbólicos organizados e recriados nesse processo, estamos tentando conhecer outro nível diferenciado da produção social, acessível ao conhecimento somente por meio do estudo diferenciado dos sujeitos que compartilham um evento ou uma condição social.” (p.13/14)

Como pretendemos conhecer o que pensam os nossos colaboradores, os quais fazem parte de um mesmo grupo social, ou seja, intérpretes de Língua de Sinais que atuam em espaços educacionais, acreditamos que esse caminho Epistemológico pode nos auxiliar em muito na realização da pesquisa e, posteriormente, na construção de nossas interpretações dos fatos que se apresentarem ao longo da pesquisa.

Sabendo que é por meio da comunicação que os participantes da pesquisa se tornam sujeitos e, assim, se implicam “no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.14), acreditamos que a pesquisa possa ir se constituindo no processo, no exercício do pesquisar. O que realizamos foi um trabalho investigativo a respeito do que pensam os intérpretes educacionais a respeito do alcance pedagógico de sua atuação, para tanto, realizamos observações, entrevistas e conversas informais em diferentes espaços educacionais e em diferentes níveis de ensino, conforme explicamos a seguir, a fim de entendermos um pouco mais a respeito desse profissional na educação.

## 1. Entrada em campo

Para identificarmos quais escolas e faculdades do Distrito Federal tinham em seu quadro profissionais intérpretes de LIBRAS, iniciamos um contato com a Secretaria de Educação do Distrito Federal por meio da Regional de Taguatinga, a qual nos encaminhou para a Diretoria de Ensino Especial (DEE). Fomos muito bem atendidos e nos dirigiram para um contato direto com as itinerantes (profissionais especializados para atender os alunos com necessidades educacionais das instituições educacionais que não dispõem de sala de recursos) das regionais de Taguatinga, Ceilândia e Plano Piloto para que eles nos indicassem as escolas

que possuíam (durante o ano letivo de 2008) profissionais intérpretes em seus quadros e a quantidade desses profissionais em cada uma delas. As informações que obtivemos estão organizadas nos quadros abaixo:

Quadro I – Profissionais Intérpretes da Regional do Plano Piloto

Escola Classe 214 sul (5ª e 6ª séries)	3 intérpretes
Escola Classe 114 sul (1ª a 4ª séries)	3 intérpretes, sendo 1 contrato temporário
Elefante Branco (Ensino Médio)	5 intérpretes
CASEB (5ª a 8ª série)	4 intérpretes
Cesas (EJA)	2 intérpretes
CIL (Centro Integrado de Línguas)	1 intérprete na sala de recursos
Regional	4 guias-intérpretes

Quadro II – Profissionais Intérpretes da Regional de Taguatinga

Escola Classe 21 (1ª a 4ª séries)	2 intérpretes
Centro de Ensino Fundamental 4 (5ª a 8ª séries)	Classes especiais (São salas exclusivas de surdos.)
Centro Educacional 6 (Ensino Médio)	8 intérpretes

Quadro III – Profissionais Intérpretes da Regional de Ceilândia

Escola Classe 64 (1ª a 4ª séries)	1 intérprete
Escola Classe 15 (1ª a 4ª séries)	2 intérpretes
Escola Classe 3 (1ª a 4ª séries)	1 intérprete
Centro de Ensino Fundamental 7 (5ª a 8ª séries)	2 a 9 intérpretes (número ainda não definido naquele momento)
Centro de Ensino Médio 2	4 intérpretes
Regional	3 guias-intérpretes

É importante dizer que a opção feita para conhecermos os espaços de atuação dos profissionais intérpretes de língua de sinais enfocando apenas a rede pública de ensino, e não incluindo a rede privada de ensino do DF, se deu pelo fato de que esses profissionais atuando no Ensino Fundamental e Médio se encontram em número maior na rede pública de ensino. A opção por um mapeamento nas três regionais acima citadas se deu pelo fato de que acreditamos que teríamos, assim, boa representatividade da realidade do atendimento escolar dos sujeitos surdos no Distrito Federal. No caso do Ensino Superior, a escola recaiu, ao contrário, em instituições particulares por não haver Instituição Pública oferecendo esse serviço.

Com esses dados em mãos, procuramos as direções de algumas escolas e as que nos abriram as portas para a realização da pesquisa foram: Escola Classe 15 de Ceilândia e Centro Educacional 6 de Taguatinga.

Quanto às faculdades particulares, levantamos quais possuíam, em 2008, intérpretes de LIBRAS em seus quadros de funcionários, no que identificamos as seguintes: UniCEUB, FAJESU, Michelangelo, Unieuro, IESB e Universidade Católica de Brasília. Como já apontamos, na UnB (Universidade de Brasília), instituição pública, não haviam intérpretes atuando no espaço de sala de aula, os intérpretes que lá existiam estavam ligados ao Curso Letras LIBRAS, mas não pertencem à instituição, apenas está funcionando nela em vista de que ela é um dos pólos do país em que uma turma de Ensino de LIBRAS está sendo formada. É importante esclarecer que este levantamento pode não contemplar todo o universo de instituições de nível superior, no DF, que tenham intérpretes em seus quadros de funcionários. Em duas das instituições de nível superior nos fizemos presentes por meio de contato com os intérpretes que lá atuavam a fim de podermos propor a realização da pesquisa.

Assim que selecionamos as escolas, conversamos com os profissionais convidando-os para colaborar. Desta forma trabalhamos com um grupo de 5 intérpretes: 1 (um) do Ensino Fundamental, 2 (dois) do Ensino Médio e 2 (dois) do Ensino Superior. Os critérios para a seleção deles foram a disponibilidade de tempo, interesse e motivação pessoal para colaborar. O convite foi feito a um número maior de intérpretes, porém, trabalhamos com aqueles que se interessaram e aceitaram a proposta da pesquisa. Em encontro com cada um desses profissionais explicitamos os objetivos da pesquisa e combinamos os momentos e formas de participação da mesma.

## 2. Entrevistas

Realizamos as entrevistas com os profissionais do Ensino Fundamental e do Ensino Superior individualmente. Já as entrevistas com os profissionais do Ensino Médio foram realizadas com a presença e discussão das duas profissionais. Com todas as entrevistas pudemos caracterizar a formação, a trajetória, as motivações desses intérpretes para a atuação na área da surdez. As entrevistas foram gravadas em áudio a fim de que pudéssemos ser o mais fiéis aos conceitos, pensamentos, concepções, angústias e motivações dos profissionais entrevistados.

Esse instrumento nos permitiu avançar na investigação da atribuição, ou não, de uma ação pedagógica por parte dos próprios intérpretes; ainda, como eles definem ou caracterizam os intérpretes essa atuação; também foi possível levantar informações quanto aos desafios, possibilidades e limitações vivenciados no exercício de sua profissão; por fim, se eles concebem a atuação nos diferentes espaços de forma diferenciada.



### 3. Observações

Além das entrevistas estivemos presentes no espaço de trabalho dos intérpretes colaboradores da pesquisa, ou seja, na sala de aula em que atuavam. Permanecemos nessas salas de aula como observadores a fim de identificar como atuavam no dia-a-dia, procurando compreender o que caracterizava sua atuação. Na realização desse procedimento metodológico tivemos um desafio posto, pois uma das intérpretes de Ensino Médio que nos concedeu a entrevista, não nos abriu espaço de observação, portanto, para fins de análise tivemos 5 (cinco) entrevistas, porém apenas 4 (quatro) observações.

Estivemos presentes durante um mês em cada escola da Educação Básica nas quais realizamos a pesquisa, visitando-as duas vezes por semana. Durante essas visitas conhecemos o espaço escolar, a direção das escolas, os profissionais intérpretes que lá atuavam e os alunos surdos. Realizamos as entrevistas e observações em sala de aula da atuação do intérprete. Na escola de séries iniciais pudemos conversar com a professora regente, observar uma aula dela sem a presença da intérprete e, ainda, em conversa com o diretor da escola, saber o que pensa a direção e sobre as experiências que já tiveram em relação ao trabalho de co-docência. Nas faculdades nos fizemos presentes em três momentos para a realização das entrevistas e observações.

Com esse instrumento pudemos nos aprofundar na investigação quanto a existência de uma atuação pedagógica por parte dos intérpretes educacionais e, também, se estes intérpretes atuam de forma diferenciada quando se encontram em níveis diferentes de ensino.

### 4. Conversas informais

Também nos reportamos, para fins de análise, às conversas, dos momentos de intervalo e nos corredores das instituições, que tivemos com os profissionais que participavam da pesquisa. Além desses momentos de diálogo, tivemos a oportunidade de conversar mais detidamente com a equipe de direção da Escola Classe 15 de Ceilândia e com uma professora regente que estava atuando em conjunto com uma intérprete em sua sala de aula. Esses diálogos também foram utilizados para auxiliar nas análises que se seguem, visto que nos ajudaram a entender melhor as concepções e atuações dos intérpretes que acompanhamos, além de que nos auxiliou na compreensão dos desafios, das possibilidades e das limitações pelas quais passam esses profissionais.

## 7. O QUE FALAM OS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

Para podermos entender o posicionamento de cada um dos intérpretes educacionais que participaram da pesquisa vamos inicialmente apresentá-los, falar de sua formação, de sua trajetória profissional, do nível de ensino em que atuam. Se faz importante destacar que os nomes aqui apresentados são fictícios.

### **Clara – Séries Iniciais**

Clara, que tem entre 30 e 40 anos de idade, trabalha na Secretaria de Educação do Distrito Federal atuando nas séries iniciais desde 1998. Em sua primeira experiência como professora da Secretaria de Educação, assumiu uma turma de surdos que havia na escola, pela qual ela se apaixonou (palavras que ela mesma utilizou em sua entrevista), e, então começou a fazer cursos para atuar na área da surdez. Ela fez vários cursos antes e durante sua atuação com sujeitos surdos.

“... fui me capacitando. Fiz LIBRAS 1, LIBRAS 2, LIBRAS 3, é... LIBRAS em contexto... Português pra surdo, português como segunda língua... Eu fiz até, não sei se você conhece, que é o curso que a gente, a gente tem um atendimento aqui que é o ACE (atendimento curricular específico) que antigamente era a terapia de fala. Eu fiz curso de surdo-cegueira, então tudo que apareceu eu fui fazendo, tanto os que eram oferecidos pela Secretaria de Educação quanto os que não eram, então tudo eu fiz ao longo desse período, deu aí nove anos de curso.”

A primeira turma com alunos surdos que ela assumiu foi em 2000. Apesar de ter atuado a maior parte do tempo em sala de aula como professora regente, e estar em sua primeira experiência como intérprete em sala de aula, afirmou que já era intérprete há algum tempo.

“... enquanto professora de surdos a gente acaba sendo intérprete o tempo todo porque às vezes tem um evento na escola e precisa de um intérprete. É... eu já fui interpretar provas pra alunos em outras escolas na época que eu fui apoio. Aí, então, assim, a gente acaba interpretando.”

Ela se colocou a disposição para a realização da pesquisa, demonstrou grande interesse em nossa proposta de trabalho e não colocou empecilhos para sua participação na mesma.

### **Areta – Ensino Médio**

Areta já atua há 23 anos na Secretaria de Educação e já passou por quase todos os segmentos de ensino. Já atuou na EJA (Educação de Jovens e Adultos), educação infantil, séries iniciais, séries finais do Ensino Fundamental e, ao longo da realização de nossa pesquisa, estava atuando no Ensino Médio. Ela, que tem entre 40 e 50 anos de idade, é formada em psicologia e gosta de desafios.

“... se você não buscar um desafio novo, principalmente eu que tinha 23 anos de Secretaria, se você não buscar um desafio novo a cada ano, você não consegue continuar no processo né, porque vira aquela mesmice, você não aguenta isso, então assim, diante de um desafio de algo que eu nunca tinha participado, então eu falei: eu quero e eu vim para isto.”

O desafio ao qual Areta se refere no fragmento de entrevista acima foi o de se tornar intérprete. Ela já trabalhava com surdos desde 1993, primeiramente atendendo crianças em salas especiais, em seguida atendendo surdos adultos na EJA e por fim atuando como intérprete em sala de aula. No momento da realização da pesquisa ela atuava em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, a qual era composta por 35 alunos ouvintes e 8 (oito) surdos.

Para atuar no ensino de pessoas surdas, Areta fez cursos pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Inclusão de Surdos) e alguns cursos oferecidos pela Secretaria de Educação. Em 2007 terminou uma pós-graduação em LIBRAS pela Faculdade Facitec, localizada em Taguatinga/DF.

Ela se colocou à disposição das atividades da pesquisa, demonstrou grande interesse na participação da mesma e foi uma das intérpretes com as quais mais pudemos dialogar além do espaço e momento de entrevista.

### **Elen – Ensino Médio**

Elen, que tem entre 40 e 50 anos de idade, também estava atuando no Ensino Médio como intérprete em uma turma de 3º ano. Ela se formou em Estudos Sociais, atuou como professora de história por cinco anos em instituição particular, em seguida passou no concurso para a Fundação Educacional onde atuou como professora, apoio, direção, assistência e, há três anos, tem trabalhado com surdos. Algo muito interessante na entrevista dela foi que ela explicou um pouco do processo para que se tornasse intérprete.

“... foi o seguinte, eu já tinha feito cursos, fizemos a entrevista lá no Itamarati, porque nós temos que passar por esta triagem, aí fui aprovada, fiz o

remanejamento, porque eu trabalhava lá na Ceilândia como diretora e vim para cá no remanejamento. Ao chegar aqui, eu fui lotada para ficar na sala de apoio, é que antigamente era apoio, agora é AEE mudando as nomenclaturas. Aí, eu vim para sala de apoio e fiquei uma semana, só que o que me incomoda foi que eu comecei ter contato com alunos surdos no intervalo, vendo como é que era o trabalho aqui na escola e eu fui informada pela assistente que tinha uma turma sem intérprete, mas como eu estava começando eu me sentia assim, totalmente incapaz de já partir para interpretação, mas eu me aproximei do grupo e perguntei se eles queriam o meu auxílio... eu quis ir para a interpretação...”

Esta foi a única intérprete com a qual não pudemos fazer observações de sua atuação em sala de aula, visto que ela demonstrou querer evitar nossa presença na sala em que estava, sempre colocando empecilhos como: o professor está passando um filme então não vai ter o que ser observado do trabalho de interpretação, dia de prova, consulta médica, “subiu a aula” então o professor não fica muito tempo em sala de aula. A cada dia que nos apresentávamos na escola havia um problema que fazia com que ela evitasse a inserção no espaço de sua atuação. Sendo assim, utilizamos, para fins de análise, apenas a entrevista realizada com a mesma, visto que é uma entrevista rica de informações e indícios de análise que atendem de forma satisfatória os nossos objetivos de pesquisa.

### **Vanessa – Ensino Superior**

Vanessa tem entre 20 e 30 anos de idade, fez Magistério no Ensino Médio e Faculdade de Biologia. Seu contato inicial com a língua de sinais e com os sujeitos surdos foi logo que se formou no magistério. Na igreja em que freqüentava anunciaram que haveria curso de LIBRAS e ela pensou “Ah legal, um curso, vou fazer”, ao final do curso apenas duas pessoas se interessaram em realmente estar atuando enquanto intérpretes na comunidade, Vanessa foi uma delas. Ela já atua como intérprete desde 2001, e como intérprete educacional no Ensino Superior desde 2005. Após o início de seu trabalho como intérprete religiosa, ela passou um ano como contrato temporário da Secretaria de Educação atuando como professora de crianças surdas na 2ª série do Ensino Fundamental. Ela relata que fez vários cursos porque precisava tê-los e o motivo de ter se envolvido de maneira tão rápida e profunda no processo da interpretação não foi o salário que poderia receber enquanto tal, mas a necessidade apresentada a ela pelos sujeitos surdos com os quais convivia como pode ser observado no fragmento de entrevista abaixo em resposta à pergunta: “O que te levou a ir para o campo da interpretação?”

“... a necessidade dos surdos de estarem sempre procurando a gente ‘ah, por favor’, porque eu comecei como voluntária na igreja. Então depois ‘ah, por favor, eu preciso ir ao médico. Você pode ir interpretar? Você pode me ajudar?’... não foi por necessidade do mercado, mas sim, por necessidade do surdo. Foram surgindo oportunidades e eu vi que tava um pouquinho preparada né, a gente nunca ta preparada, a gente tem que estar sempre se aperfeiçoando e aí eu percebi ‘ah, tão precisando, eu vou’.”

É interessante falar que apesar da formação da intérprete, exceto por um curso, nutrição, ela não atuou em cursos que tivessem alguma relação com sua formação acadêmica, visto que atuou na Engenharia Mecatrônica, Administração, Análise de Sistemas, Nutrição e Letras. Esta realidade é muito vivenciada pelos intérpretes que atuam no nível superior de ensino.

### **Eduardo – Ensino Superior**

Eduardo tem entre 20 e 30 anos de idade, é formado em Geografia e iniciou seu trabalho como intérprete no ano de 2000, logo após fazer um curso de LIBRAS em uma igreja próxima a sua casa. A partir desse curso inicial atuou em vários eventos religiosos como intérprete.

Sua formação não se restringiu ao curso que fez na igreja. Em 2002 fez um curso oferecido pela APADA (Associação de pais e amigos do deficiente auditivo), em 2003 um outro oferecido pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Inclusão de Surdos), ambos cursos para aprofundamento na língua de sinais. Fez ainda um curso de Sign Writing (escrita da língua de sinais) oferecido pela UnB. Com toda essa formação, em 2006 iniciou sua atuação em uma Instituição de Ensino Superior, interpretando para 3 (três) surdos no curso de Pedagogia.

Ele afirma que já tinha boa experiência no campo da interpretação antes mesmo de ser contratado por uma instituição de ensino, tanto que houve um teste realizado pela FENEIS em que os surdos avaliavam os profissionais intérpretes e ele passou no mesmo. Sua atuação no campo da interpretação já perdura 8 (oito) anos e se deve ao fato de que, como ele nos diz em sua entrevista, desde que teve o primeiro contato com um grupo de surdos, sentiu vontade de atuar na área.

Eduardo foi o único intérprete que mencionou a prova de proficiência em tradução e interpretação de LIBRAS/Língua Portuguesa/LIBRAS como parte de sua formação e atuação na área da surdez. Ele fez esta prova em 2007 para nível superior e passou.

Para analisarmos os dados que obtivemos por intermédio das entrevistas, observações e conversas informais com os colaboradores de nossa pesquisa, organizamos o texto a seguir por meio de algumas categorias de análise que se evidenciaram ao longo de nossa inserção nas escolas e salas de aula em que os intérpretes, acima citados, atuavam. São eles:

- **a função do intérprete, sua caracterização, atuação e ação pedagógica**, no qual debatemos como nossos colaboradores compreendem e definem a função dos intérpretes de uma forma geral, e da função que particularmente assumem em sua atuação, quando também analisamos como assumiam a perspectiva da ação pedagógica;
- **realizações e limites do processo da interpretação**, no qual abordamos os desafios, possibilidades, realizações e limitações pelos quais passam nossos sujeitos de pesquisa;
- **o intérprete e o intérprete educacional**, em que abordamos as semelhanças e diferenças, apontadas pelos sujeitos de nossa pesquisa, existentes entre os intérpretes que atuam no espaço educacional/escolar e aqueles que atuam fora dele;
- **sugestões**, aqui apresentamos as sugestões postas por nossos colaboradores para que tenhamos uma melhora na atuação dos intérpretes como um todo.

### **A Função do Intérprete, sua Caracterização, Atuação e Ação Pedagógica**

Nas entrevistas e observações realizadas foram enfocadas algumas questões, pelas quais buscamos entender, na perspectiva dos profissionais intérpretes educacionais, como eles entendiam a função e o papel do intérprete educacional, qual a função que cada um realmente exercia em sala de aula e verificar como e onde eles situavam a ação pedagógica. O conteúdo reunido permitiu observar a existência de duas posições: a de mediador e a de transmissor fiel de uma mensagem ou conteúdo. Além dessas categorias de análise, apresentaremos também a definição de cada profissional em relação à sua atuação comparativamente com as observações realizadas.

#### **a) Mediador**

Todos os profissionais intérpretes com os quais tivemos contato ao longo da pesquisa, apresentam a idéia de que o intérprete é um mediador.

Clara, que atua no ensino fundamental, coloca com clareza que a mediação realizada pelo profissional intérprete se dá entre o professor e o aluno, mais especificamente entre o que

o professor está ensinando e o que o aluno está aprendendo, o que constatamos em sua fala na entrevista a seguir.

“... o papel dele é de mediar... O intérprete faz essa mediação... esse elo de ligação entre o que a professora regente está fazendo e o que o aluno surdo vai receber e vai fazer, porque ele tem essa dificuldade com a comunicação, pela língua portuguesa não ser a língua dele então tem muita dificuldade em interpretação, de escrita, de entendimento até do que é para fazer precisando dessa intervenção.” (Clara)

Além da idéia de mediador, Clara nos apresenta, também, a idéia de que o intérprete é um professor. Ela afirma que existem dois professores atuando em sala, o professor regente e o professor intérprete, e, ainda, atribui aos mesmos, funções diferentes. Diz que ao professor regente cabe a responsabilidade da sala de aula, como preparar as aulas e ao professor intérprete cabe o processo de mediar a relação professor-conhecimento-aluno.

“... dois professores: o regente e o intérprete. O regente é quem resolve tudo, é quem faz tudo, planeja tudo. O intérprete faz essa mediação...” (Clara)

Em sua atuação, porém, mais do que uma mediadora, ela assume o papel de professora, deixando, assim, transparecer o que concebe a respeito do trabalho de co-docência, ou seja, da presença de dois professores em uma mesma sala de aula. Contudo, esse papel de professora que assume não é o de mediação, pois ela atua muito mais na perspectiva do exercício de um monitor ou professor particular. Dizemos isso porque ela não interpreta toda a aula, somente as informações que considera mais importantes e atua mais incisivamente intervindo nas dificuldades ou obstáculos apresentados pelos alunos ao longo das atividades propostas pela professora regente. Em alguns momentos tivemos a impressão de que ela é a professora dos surdos e a professora regente é dos ouvintes. No entanto, foi interessante perceber que os alunos também criaram laços com a professora regente e a identificam como tal, procurando-a inclusive para tirar dúvidas, apesar da mesma não fazer uso algum da língua de sinais. Atribuímos essa relação alunos-professora regente ao fato de que essa professora, ao contrário das orientações existentes na escola<sup>11</sup>, na falta da intérprete, não dispensava os alunos, mas trabalha com eles da mesma forma que com os demais integrantes da sala.

---

<sup>11</sup> Em conversa com a professora regente e com o diretor da escola, ambos nos disseram que a prática escolar rege que na ausência do profissional intérprete de LIBRAS, os alunos surdos devem ser dispensados da participação da aula sendo, assim, encaminhados para casa.

Quando questionamos Clara quanto à sua atuação, quando lhe perguntamos como poderia então, definir sua própria atuação, a mesma convicção e clareza quanto ao papel mediador, não se repetiu. Ela divagou a respeito de si mesma dizendo apenas que era essencial para a aprendizagem dos surdos e que a função que ocupava era desafiante e gratificante.

“... a minha função é essencial para a aprendizagem dele, é assim, ao mesmo tempo que é desafiante, é gratificante.” (Clara)

Atribuímos essa falta de clareza quanto ao seu papel em sala de aula devido a acreditar que a função do intérprete é mediar enquanto que sua atuação, como já apresentado anteriormente, não acontece dessa maneira. Quando se coloca em sala de aula para interpretar, na verdade, demonstra ser a professora particular dos surdos, pois não acompanha o que a professora regente está dizendo, ao contrário, se põe a atuar sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos. No entanto, em outros momentos se isenta da responsabilidade, deixando claro que não pode fazer mais pelo aluno porque a professora regente é a outra, e que afinal, “o regente é quem resolve tudo, é quem faz tudo, planeja tudo”. É importante destacar que esse tipo de situação, esse conflito profissional (se é professora ou intérprete), supomos que se deva ao fato de que era a primeira vez que ela estava atuando como intérprete em uma sala de aula, dividindo o espaço com um professor regente. Até então, ela sempre atuara em salas exclusivamente de surdos como professora usuária da Língua de Sinais, como ela mesma nos relatou em momento de conversa informal.

Não estamos querendo dizer que esteja caminhando de forma errada em sua atuação, apenas estamos considerando que é importante que o intérprete tenha consolidado e se conscientizado do seu papel quando inserido em um espaço educacional. Contudo, apesar de não ter consciência ou, pelo menos, não nos demonstrar tê-la, em vários momentos atua dando suporte ao pensar de seus alunos, como pudemos observar no momento em que as crianças estavam realizando alguns cálculos matemáticos e um dos alunos demonstra não compreender o enunciado da questão. Ela se aproxima dele e lhe dá um exemplo, buscando caminhos alternativos, que não apenas o texto, para que ele compreenda o que é preciso ser feito. Ela não foge do tema da aula proposto pela professora regente, apenas não segue exatamente o que a mesma está dizendo ou fazendo, mas auxilia os alunos surdos ao máximo na compreensão do que considera necessário para o aprendizado do conteúdo. Essa atuação de suporte ao pensar do aluno é o que estamos chamando de ação pedagógica. Clara não diz abertamente que atua dessa maneira, e tampouco demonstra ter a clareza de que esse



também é seu papel em sala de aula, mas, mesmo assim, podemos afirmar que, por vezes, segue este caminho no exercício diário, enquanto intérprete educacional.

Outras duas intérpretes que definem o intérprete como mediador, atuam no ensino médio.

Areta nos diz que o intérprete tem que mediar as relações. Ela fala muito na necessidade de um diálogo, uma comunicação tranqüila entre intérprete e professor, entre intérprete e alunos ouvintes. Ela fala que essa relação é muito importante para que o aluno surdo tenha oportunidades em sala de aula, não seja prejudicado.

“Olha, é a primeira coisa, ele tem que fazer essa mediação aí, da maneira mais tranqüila possível, então ele está na sala de aula junto com os alunos ouvintes, junto com os professores, se o intérprete é... digo assim, de maneira, se ele não consegue uma comunicação mais tranqüila com o professor, com certeza o aluno vai estar automaticamente prejudicado... até mesmo com os alunos ouvintes, muitas vezes eles começam com piadinhas, assim, de querer diminuir o surdo, de querer inferiorizar... então precisa... criar um elo... se você não faz um elo legal de amizade você não consegue as coisas...” (Areta)

Podemos observar que ela atribui ao intérprete a responsabilidade de se aproximar tanto dos professores como dos demais alunos da sala para evitar que o aluno surdo se prejudique de alguma maneira. Esta certeza lhe é tão forte que em um outro momento, quando conversávamos, ela relatou que se o intérprete não se torna próximo dos demais alunos da sala, quando o aluno surdo necessita de, por exemplo, um caderno emprestado para copiar determinado conteúdo, não há como emprestarem o material para o colega. Da mesma forma acontece com os professores, ela diz que quando tem um bom relacionamento com eles há abertura para sugestões, ajudas mútuas, conselhos de como lidar com os surdos em sala de aula, por exemplo. Enfim, se o intérprete se relaciona bem com os demais integrantes da sala de aula, tudo pode transcorrer mais tranqüilamente para o sujeito surdo.

Em nossas observações pudemos notar que sua atuação se dá no exercício da transposição das informações passadas pelo professor para a língua de sinais de forma simultânea, atuação essa distinta da que observamos no ensino fundamental visto que nele Clara não repassava, com a mesma simultaneidade, as informações fornecidas pelo professor. Areta afirma que não é professora.

“... eu falo muito para meus alunos, eu não sou professora, eu sou a boca do professor... eu não sou professora, eu sou a mediadora, ele ainda não sabe LIBRAS, então eu sou a boca dele para você.” (Areta)

Essa afirmação de Areta nos remete ao que observamos certa vez quando ao chegarmos na escola, nos deparamos com a ausência de um professor. Nessa circunstância, como de costume, o professor do último horário do dia estava “subindo aula”<sup>12</sup>. Ao entrarmos na sala de aula ela explicou o que estava acontecendo, apresentou os alunos que acompanhava enquanto intérprete, mostrou o exercício que o professor havia passado para contar aquela aula como dada e me chamou para sairmos da sala. Enquanto caminhávamos pela escola disse que não gostava de permanecer em sala sem a presença do professor porque se algo acontecesse ela seria responsabilizada, e, como não era professora, não tinha obrigação de ficar cuidando dos alunos na ausência do mesmo. Tanto sua afirmação quanto essa postura que presenciamos remete ao fato de que, na verdade, o que ela está denominando como ser professora é, de fato, a responsabilidade frente ao grupo de alunos e não o exercício do ensinar, ou seja, quando ela afirma não ser professora está querendo se isentar da responsabilidade se algo ocorrer em sala de aula enquanto estiver presente na mesma, o que não quer dizer que não atue nas possibilidades de aprendizagem dos alunos surdos que acompanha. Pudemos constatar essa atuação quando, em um dos momentos de sua interpretação, ao perceber que os sujeitos surdos não compreendiam uma determinada situação posta pelo professor de matemática, ela buscou contextualizá-los lembrando-os de contextos, exercícios, e conceitos apresentados em outras aulas. Dessa forma, mesmo que em poucos momentos, podemos dizer que ela, na tentativa de fazer com que a interpretação seja clara e contextualizada, busca dar suporte ao pensamento do aluno na direção da compreensão do conteúdo. Ela não explica o conteúdo, apenas busca caminhos, alternativas para fazer com que os sujeitos surdos se encaminhem para a realização das atividades propostas pelo professor da melhor forma possível. Assim, também Areta não foge de uma ação pedagógica em sua atuação.

Por seu lado, Elen nos diz que os intérpretes são professores que estão atuando como intérpretes mediando as aulas para os alunos surdos.

“... nós somos professores regentes também... sou intérprete por enquanto, porque nós estamos mediando essas aulas para eles...” (Elen)

Essa relação que Elen coloca, o fato de ser professora e intérprete, nos foi relatado na visita que realizamos na Diretoria de Ensino Especial. Lá nos disseram que não existe concurso para intérprete na Secretaria de Educação, os profissionais que estão exercendo tal função, na

---

<sup>12</sup> Termo utilizado para indicar que este professor está antecipando sua aula para que os alunos, cujo professor faltou, não fiquem com um horário “vago”, ou seja, sem aula.

verdade, são professores que fizeram um ou mais cursos de LIBRAS e então começaram a atuar no campo da interpretação no espaço educacional. Talvez, pela formação inicial desses intérpretes ser de formação docente, sua atuação tenda a se encaminhar para uma ação pedagógica. Contudo não podemos dizer que Elen atue dessa forma, já que não nos foi possível, como mencionado anteriormente, observá-la em sala de aula.

No entanto, Elen nos fala que é intérprete e professora, só que está, por enquanto, atuando como intérprete, mediando as aulas. Ela, aqui, nos parece separar as duas funções, enquanto está atuando como intérprete apenas faz isso, e quando atua como professora regente ocorre da mesma forma.

É interessante observar que ambas as intérpretes de nível médio (Areta e Elen) se definem como canal e ponte. Elen destaca que essa ponte precisa ser com amor. Ela diz que não é possível, não se consegue permanecer nesse trabalho, se não houver dedicação, se não tiver amor pelo que se faz.

“Canal... porque pra mim enquanto intérprete mediadora, eu me vejo como canal mesmo, uma ponte ali, fazendo ele o tempo inteiro.” (Areta)  
 “... ponte... a ponte e essa ponte com amor, porque se não for por amor que a gente tem, realmente não consegue, sem uma dedicação, esse amor, essa ponte, esse canal, a gente desiste, como tem muitas colegas que falam: “não, isso aqui não é pra mim, não dá.” (Elen)

Tanto o termo canal como o termo ponte nos remetem a algo que liga, que une, que está entre dois pontos. Da mesma forma, mediar também é estar entre duas coisas ou pessoas fazendo com elas se liguem, se unam. Podemos citar como exemplo o fato de que o intérprete se coloca “entre”, se coloca como o mediador da relação professor-aluno, aluno-aluno.

Além da definição ponte e canal que essas intérpretes se atribuem, podemos perceber que ambas utilizam a nomenclatura “intérprete mediadora”, em momentos diferentes de suas entrevistas, para se referirem ao papel que desempenham na escola, o que nos remete à concepção inicial de mediador que apresentaram a respeito da função do profissional intérprete de língua de sinais.

Por fim, temos Eduardo, um intérprete que atua no ensino superior. Ele também define o intérprete como mediador, como um mediador da comunicação entre professor e aluno, aluno e aluno.

“A função do intérprete é ser aquela pessoa que fará o processo de interpretação do que o professor está falando para o aluno surdo no caso, e sempre com clareza, para que o surdo entenda e possa elaborar suas próprias conclusões a respeito do tema proposto e fazer seus questionamentos ao

professor, sendo o intérprete o facilitador dessa comunicação, não apenas com o professor, mas também com os alunos, esclarecendo dúvidas dos alunos, mediando a comunicação entre eles.” (Eduardo)

Como pode ser percebido no fragmento acima, Eduardo explica de forma clara o que compreende da função do intérprete e como este deve realizar o processo da interpretação, afirmando que ela deve ser sempre repleta de clareza e inteligibilidade a fim de que o surdo possa elaborar suas conclusões e questionamentos acerca de um tema ou contexto de aula. Mas, de tudo isso, gostaríamos de destacar o fato de que em sua definição apresenta duas concepções: mediador e facilitador da comunicação. A possibilidade de se pensar o intérprete enquanto facilitador é interessante, pois nos permite encará-lo como um profissional que torna possível um processo relacional, visto que oportuniza a comunicação entre duas ou mais pessoas que, em princípio, não saberiam como se entender mutuamente.

Observando sua atuação podemos perceber que ele valoriza as possibilidades e as oportunidades de mediar e “facilitar” o acesso ao conteúdo, a participação nas aulas, a compreensão por parte dos sujeitos surdos que acompanha. Certa vez, em conversa informal, ele nos disse que buscava ao máximo ter acesso ao material dos professores (textos, apostilas, slides...) antes da realização das aulas, a fim de que no decorrer das mesmas não fosse pego de surpresa, mas soubesse o mínimo do assunto que estivesse sendo tratado tornando, assim, sua interpretação mais clara. Além dessa busca de formação e informação a respeito dos assuntos das aulas, ele também buscava responder as dúvidas quanto ao significado de palavras a fim de que a compreensão na leitura de textos, por parte dos sujeitos surdos, pudesse acontecer. Também, quando sentia a necessidade, lançava mão de exemplos para possibilitar o entendimento e consolidar o conhecimento dos alunos que acompanhava. A partir de todos esses indicadores, podemos afirmar que Eduardo, assim como outros intérpretes apresentados anteriormente, atuava numa perspectiva de uma ação pedagógica, isso se confirma mais à frente em nosso texto.

Quando questionado de forma mais específica sobre sua atuação, ele começa falando que se percebe realmente como intérprete, apesar dos professores da Instituição de Ensino Superior (IES) em que atua não o perceberem assim. No entanto, ao final de sua fala retoma o conceito de mediador antes utilizado por ele para definir o intérprete de uma forma geral, afirmando-se como mediador lingüístico.

“Eu me percebo como intérprete, apesar de alguns professores da instituição em que trabalho pensarem que sou apenas um técnico em LIBRAS... Minha atuação é a de ser o mediador no processo de ensino-aprendizagem do aluno, por meio da LIBRAS.” (Eduardo)

Ele é o único sujeito de nossa pesquisa que apresenta a mesma definição para a atuação de um intérprete qualquer e para a sua própria atuação, demonstrando-nos assim clareza quanto ao seu papel em sala de aula. Essa clareza também se apresentou quando realizamos a observação de seu trabalho em sala de aula, ele estava à disposição para atender a todas as necessidades comunicativas que pudessem surgir entre professor e aluno, aluno e aluno. Ainda, interpretava com clareza as informações e buscava não se perder no contexto de fala do professor ou de outros alunos. Na medida em que conseguia que os professores disponibilizassem para ele os materiais escritos para as aulas, procurava lê-los a fim de que obtivesse melhores condições de compreensão ao longo da aula e, assim, pudesse ser realmente um facilitador da comunicação que se estabelecia em torno de um tema específico, um mediador no processo de ensino-aprendizagem. Essa preocupação com o acesso aos materiais utilizados pelos professores para melhor se preparar para sua atuação, pode ser compreendida como uma preocupação que em sua essência é pedagógica, visto que ela se dá no intuito de se preparar para a aula, de aprofundar-se mais no assunto a ser abordado em sala de aula a fim de que possa ajudar o aluno no seu aprendizado. Pensamos que essa é uma preocupação precipuamente pedagógica.

Vanessa, apesar de apresentar também a idéia de que o intérprete é um transmissor fiel, como veremos mais adiante, quando questionada sobre sua função afirma:

“Ah, multiuso (risos), na verdade poliglota porque você tem que, por exemplo, na instituição em que você trabalha, você tem que estar dentro de sala de aula com o aluno, você tem que estar interagindo com os demais alunos pra interagir, integrar o surdo dentro de sala de aula, dentro do contexto da universidade... ao mesmo tempo, trabalha com ele e é a voz dele e a voz do mundo, né, o entendimento do mundo pra ele. Muitas vezes você tem essa responsabilidade.” (Vanessa)

Vanessa é a única que se atribui mais de uma função. Ela afirma que é responsável por integrar o aluno surdo em sala de aula e na universidade. Ao mesmo tempo, deve ser a voz do mundo para ele e a voz dele para o mundo. Essa perspectiva de colocar-se mediando também as relações sociais nos indica que ela extrapola a idéia de transmissor, aproximando-se da perspectiva da mediação apresentada por todos os demais intérpretes.

Em um outro momento de sua entrevista, ela também diz se definir como professora, mas ao mesmo tempo, acaba assumindo o papel de colega, amiga, secretária, psicóloga.

“Eu defino minha atuação como professor. Atuar como professor porque muitas vezes o professor em sala de aula não tem tempo... e o surdo vem “você pode me explicar?”... Eu mesmo assumo a função de amigo, de secretária, de

colega, enfim, são, são várias funções, psicólogo, que sempre tem, pelo menos os que eu lido sempre me perguntam conselhos.” (Vanessa)

Percebemos que Vanessa assume essas funções e, quando fala de uma atuação como professora, permite identificar uma ação pedagógica. Dizemos isso, pois, suas intervenções não eram apenas no sentido de transpor o conteúdo, ou “tirar dúvidas” do aluno que acompanhava nos assuntos específicos das disciplinas do curso. Ela atuava na perspectiva de auxiliar o pensar desse aluno, possibilitando bases para que o mesmo compreendesse a atividade proposta pelo professor ou a questão que devia responder. Ela sugeria palavras para uma melhor construção textual, dando caminhos, pistas para que o aluno pudesse prosseguir nas atividades, no seu pensar, compreender e executar tudo o que era proposto pelo professor. Pudemos perceber isso quando, em sala de aula, observamos sua atuação junto a um estudante surdo que necessitava de apoio para compreender como se organizava e escrevia um objetivo para um trabalho acadêmico. Nesse momento, Vanessa auxiliou-o com exemplos até que o mesmo conseguisse realizar a proposta de trabalho do professor (elaboração de objetivos para o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso) com o máximo de independência possível.

Mesmo que todos os colaboradores de nossa pesquisa, aqui apresentados, falem do profissional intérprete na perspectiva da mediação, podemos perceber que nem sempre falam dessa mediação no mesmo sentido, na mesma vertente de atuação. Ora colocam o intérprete como mediador lingüístico, ora como mediador social, ou ainda como ambos. O importante é notar que, independentemente da perspectiva, da direção em que apontem o papel do intérprete, ele é concebido como mediador.

#### b) Transmissor fiel

Vanessa, que atua no nível superior de ensino, nos afirma que o intérprete é aquele que deve transmitir com fidelidade o conteúdo, a palestra... é um transpositor lingüístico, alguém que passa a informação de uma língua para outra.

“A função do intérprete mesmo seria transmitir com fidelidade, por exemplo, o intérprete educacional transmitir com fidelidade o conteúdo ou transmitir uma palestra com fidelidade a palestra, então, passar duma língua que é o português para a LIBRAS ou da LIBRAS para o português... e não as demais funções que a gente executa, às vezes de ouvir, de ser psicólogo, acho que isso faz parte de um trabalho educacional, mas não função específica do intérprete.” (Vanessa)

A definição utilizada por ela é correspondente àquela que Quadros (2002) usa, o que nos pareceu, no primeiro momento, que ela estava dando uma definição técnica, adquirida por meio de seus estudos a respeito do processo de interpretação e da educação de surdos. Mais adiante em sua entrevista ela reafirma: “o essencial, eu acho que é transmitir, repassar, e que haja entendimento”. Desta forma, percebemos que esta parece ser a concepção teórica que ela assumia no exercício da função do intérprete. Contudo, em sua prática e quando falava sobre si, sobre sua atuação, essa idéia de um puro e simples transmissor fiel deixa de ser a central para permear seu discurso como uma função necessária do profissional intérprete, mas não a única função. Fica claro, quando ela faz a diferenciação entre o intérprete que atua em espaços educacionais e os que não atuam, que esta definição de transmissor fiel está mais atrelada à atuação dos intérpretes em outros espaços que não a escola.

### **Realizações e limites do processo da interpretação**

Ao longo de nossa permanência no campo, pudemos levantar algumas alegrias, possibilidades, desafios e limitações enfrentados pelos intérpretes que acompanhamos. É sobre esses levantamentos que debateremos a seguir.

#### **a) Alegrias e possibilidades**

Sempre que conversávamos a respeito dos momentos marcantes, dos momentos em que os intérpretes se sentiam realizados no exercício de sua função, alguns aspectos se apresentavam com uma certa freqüência como o fato dos pais passarem a dar credibilidade à capacidade de seus filhos; o aluno surdo demonstrar progresso em seu aprendizado e, ainda, estar integrado, fazer parte do espaço e das relações sociais na escola. Aqui destacamos algumas falas em que evidenciam essas constatações.

Ao desenvolver um trabalho junto às crianças surdas, Clara se sentia realizada ao perceber que seu trabalho contribuía para que os pais acreditassem na capacidade de seus filhos.

“Quando eu vejo a alegria, o sorriso dos pais, quando eu vejo que os pais olham para mim e pensam assim, meu filho pode... eu vejo que eu faço parte disso me deixa muito feliz, ver que eu contribuí para que ele superasse as limitações que tem.” (Clara)

Percebemos nela, muitas vezes, a preocupação de saber como os pais entendem e lidam com seus filhos surdos. Essa preocupação se evidenciou nos vários momentos em que ela relatou a realidade familiar dos alunos que acompanhava e, emocionada, contava a respeito de alguns pais que começavam a dar valor aos seus filhos.

Uma outra questão que queremos evidenciar é aquilo que relata Eduardo e Elen. Eles destacam que a gratificação em seu trabalho se dá quando percebem que efetivamente, o aluno que acompanham, aprendeu.

“... quando o aluno surdo se interessa pelo tema, aprende, e aquilo gera mudança de comportamento, quando você olha para trás e vê que o surdo que você auxiliou teve evolução.” (Eduardo)

“Em sala de aula quando eles aprende, quando eles apresentam trabalho me emociona ver que assim, como eles fazem com amor e dedicação... eles conseguiram aprender, entender o que a gente passou e conseguir passar pra o ouvinte também o que eles entenderam e isso deixa a gente assim, feliz, realizada porque eles aprenderam...” (Elen)

Queremos destacar da fala de Eduardo o fato de que, ao observar o passado e o presente, ele percebe o avanço do aluno a quem auxiliou. Dessa forma, podemos dizer que ele realiza um acompanhamento, que observa e trabalha de tal forma, que isso lhe permite saber como o aluno estava antes e depois do trabalho realizado. Ele conhece o aluno com o qual trabalha. Ele assume uma função que se caracteriza pela preocupação com o aluno surdo em seus vários contextos.

Além dele, temos uma outra intérprete, Vanessa, que também destaca o fato de que se sente realizada quando percebe que o aluno que acompanha está compreendendo todo o proposto em sala de aula. No entanto, ela direciona sua fala, principalmente, para a questão da inclusão, da integração do aluno surdo no espaço, no ambiente escolar e, também, nas relações estabelecidas com os outros alunos da sala de aula.

“Quando há entendimento do surdo e quando há integração dele no ambiente em que se encontra, e integração dos outros... quando também não há uma... dependência total do surdo no intérprete... Então eu me sinto valorizada quando o surdo, eu vejo que há integração, que ele não está excluído em sala de aula, que ele tá compreendendo, que ele pode participar igualmente como todos os alunos independente da deficiência que ele tem.” (Vanessa)

Percebemos muito em Vanessa a preocupação com a inclusão dos alunos surdos, com o fato de eles estarem integrados a todos os contextos em que estivessem estudando. Essa preocupação se torna mais evidente em sua prática quando se dispõe a, e até mesmo se



coloca na necessidade de acompanhar o aluno surdo como que em um “tour” pela instituição apresentando a ele todos os espaços (biblioteca, secretaria, coordenação de curso, auditório, sala dos professores...), buscando com isso que ele possa realizar algumas de suas atividades sozinho como, por exemplo, fazer empréstimo de livros na biblioteca.

Em todos esses relatos em que identificamos momentos de alegria, momentos de realização no exercício da interpretação, podemos interpretar como sentimentos relacionados a uma realização de um profissional da educação. Tanto a preocupação com a valorização do aluno, quanto a percepção de sua aprendizagem e, inclusive a necessidade de inclusão, são próprias da questão educacional. Isso, para nós, se liga ao fato de que, mesmo que não seja uma prática constante, mesmo que ela ocorra sem que estes profissionais tenham consciência dela, eles demonstram a busca e a realização profissional por meio de uma ação pedagógica que se coloca na direção da aprendizagem do aluno. Mesmo porque esses profissionais do Ensino Fundamental e Médio são concursados para a função de professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

#### b) Desafios e limitações

Quando conversamos a respeito dos desafios e dos limites enfrentados no dia-a-dia da atuação do intérprete educacional de língua de sinais, eles apresentaram preocupações variadas, algumas relacionadas ao tempo presente e outras relacionadas ao tempo futuro. Reunimos os desafios e limites apresentados pelos profissionais que acompanhamos nos seguintes aspectos: quanto à profissão – apoio, incentivo e valorização; quanto à falta de sinais, ao como ensinar a língua portuguesa; quanto à necessidade de formação continuada; quanto à comunicação, no sentido de manter o elo entre os alunos surdos e as demais pessoas; quanto à necessidade de que as famílias aprendam a língua de sinais; e, por último, quanto ao mercado de trabalho que pode ser ocupado pelos sujeitos surdos.

Quanto ao primeiro aspecto, Clara, ao apresentar os vários desafios postos no exercício de sua função de intérprete, fala que o que falta ao intérprete é apoio e incentivo por parte da Secretaria de Educação do DF. Ela explica que não há esclarecimento ao corpo de funcionários das escolas quanto ao papel do intérprete. Dessa forma, são sempre taxados de preguiçosos, pois as pessoas não compreendem sua função no espaço escolar, mais especificamente, na sala de aula.

“... o sistema da Secretaria de Educação que não dá suporte pra gente, não oferece apoio... as pessoas não entendem o nosso papel na sala de aula, o

que que de fato o intérprete faz, então fica sempre essa... taxado de preguiçoso, não quer fazer nada, enrolão.” (Clara)

Esse relato também se deu em outros momentos em que tivemos a oportunidade de conversar com os integrantes do corpo escolar. Não somente Clara nos relatou essa necessidade como também outras professoras que trabalham com os alunos surdos na mesma instituição de ensino. Elas diziam que sentiam falta da presença da itinerante<sup>13</sup> na escola, e mais do que isso, de um itinerante que compreendesse mais da questão da surdez. Diziam que os demais professores da escola acreditavam e falavam que elas trabalhavam menos, que tinham menos responsabilidades visto que o número de alunos que acompanhavam era muito reduzido (possuíam um máximo de 10 alunos em sala). Dessa forma, demonstrava-se a falta de conhecimento, por parte desses professores, em relação ao trabalho desenvolvido junto à criança surda, tanto pelo intérprete quanto pelo professor que atua em salas exclusivas para surdos.

Uma outra intérprete que abordou questões relacionadas à profissão foi Vanessa. Ela destacou que os maiores desafios que enfrentava eram a falta de valorização, de reconhecimento da profissão, da valorização financeira, e das dificuldades enfrentadas com os demais colegas de profissão, muitas vezes pela falta de humildade dos mesmos. Ela fala na questão da humildade porque afirma que alguns intérpretes tendem a fazer comparações e estabelecer uma certa “hierarquia” entre melhores e piores e, desta forma, os melhores não se misturam ou auxiliam os piores.

”Os maiores desafios... que as pessoas valorizem essa função... há abuso quanto aos horários, quanto às funções que muitas vezes as pessoas confundem... Então seria mais aquela valorização das pessoas, mais capacitação... Eu acho a valorização, o reconhecimento da profissão... E às vezes muita humildade dos demais colegas.” (Vanessa)

“... das pessoas... atribuírem outras funções que não sejam a sua... valorização financeira... quando não há uma integração do surdo, dele, ou quando há confusão né, troca de funções.” (Vanessa)

Mais de uma vez Vanessa coloca a questão da integração do aluno surdo no espaço educacional como um desafio. Anteriormente ela disse que quando identifica que ele está integrado ela se sente gratificada no trabalho realizado. Dessa forma, apresenta agora essa

---

<sup>13</sup> Professor responsável por atender os alunos das instituições educacionais que não dispõem da sala de recursos.

integração como um desafio, permitindo assim, evidenciar que esta é uma questão de grande importância para ela.

“A falta de reconhecimento do profissional intérprete educacional como peça integrante do processo de ensino-aprendizagem. O não reconhecimento do profissional intérprete como uma pessoa capaz de diálogo, capaz de auxiliar o professor em suas dúvidas...” (Eduardo)

Como já dissemos anteriormente, Clara elenca vários desafios postos no trabalho da interpretação. Um segundo desafio, por ela apresentado é a necessidade que sente de ter uma pessoa a quem solicitar auxílio, a quem recorrer em casos de dúvida quanto aos sinais específicos para se utilizar em determinadas aulas. Cita o exemplo de uma aula de ciências em que se angustiou por não ter conhecimento da existência dos sinais necessários que lhe dessem suporte para atuar na explicação do conteúdo.

“... é desafiante né,... essa falta de ter quem nos auxilie mais de perto, estar tirando uma dúvida... porque é muito complicado você estar passando uma matéria, por exemplo, de ciências, como corpo humano, qual sinal?... do bíceps e do tríceps, como que eu faria os sinais de bíceps e tríceps para o surdo? Como que eu trabalharia isso?...” (Clara)

A falta de sinais para a interpretação de alguns temas em específico também foi relatada por Eduardo, um dos intérpretes de nível superior. Além dele, Areta, uma das intérpretes de nível médio, em conversa informal, disse-nos sentir essa mesma dificuldade. Ela nos afirmou que, muitas vezes, recorre a sinônimos, ou até mesmo ao recurso da explicação de um contexto, de exemplificação para tentar conduzir o aluno ao entendimento sem precisar fazer uso da palavra utilizada pelo professor. Dessa forma, podemos perceber, então, que esta não é uma dificuldade sentida apenas em um dos níveis de ensino, mas que perpassa todos eles.

“... ausência de sinais que expressem algo mais complexo, como por exemplo,... no curso de nutrição eu tinha que explicar o que acontece com o corpo humano quando ocorre um ferimento, uma doença e aí vem as palavras que até hoje me lembro, pois eu redobrava minha atenção para melhor interpretar... Processo fagocítico a professora usa duas aulas de 1h e 30min para explicar, então pensa no tanto de palavras como essas... eu tinha que interpretar... aí vem a deficiência na interpretação, não porque o intérprete não está preparado, mas porque a LIBRAS não consegue transpor em sinais, palavras carregadas de significados complexos... sendo necessário a criação de vários sinais para uma melhor fluência na interpretação.” (Eduardo)

Neste fragmento há duas questões que são relevantes e ao mesmo tempo complementares, e que ainda não debatemos. São elas: o fato da LIBRAS não conseguir

transpor em sinais palavras carregadas de significados complexos e, a necessidade da criação de sinais para tornar mais fluida a interpretação. Quando Eduardo nos diz que a LIBRAS não dá conta de toda a complexidade da língua portuguesa, provavelmente ele não está querendo dizer que ela seja uma língua menor ou inferior ao português, ao contrário, pode estar dizendo que ela é uma língua viva e que, portanto, passa por mudanças e acréscimos lexicais continuamente. Sendo assim, ele destaca a necessidade que a mesma tem de aumentar seu vocabulário, criar sinais, visto que já constatou que não existem correspondentes sígnicos na língua de sinais a todos os vocábulos da língua portuguesa. Em vista disso, e mostrando a busca para sanar tais dificuldades, ele nos relata que, por vezes, consciente de que seriam passíveis de uso apenas no contexto da sala de aula e com o aluno surdo que atuava, criou sinais para agilizar o processo da interpretação. O interessante é observar que estes sinais eram criados de comum acordo entre o intérprete e o aluno surdo, sempre que o aluno compreendia o significado da palavra em questão.

Uma outra questão levantada foi os desafios e dificuldades postas ao ensino da língua portuguesa. Clara fala que se sente frustrada por não saber como passar, como ensinar a língua portuguesa aos seus alunos. Em conversas informais, ela nos disse que os alunos surdos sentiam muitas dificuldades na aquisição da língua portuguesa e que nem sempre os professores e os intérpretes conseguiam mediar esse conhecimento.

“... a maior frustração que eu sinto que é a língua portuguesa, como passar, como ensinar, como mediar esse conhecimento, como ajudar clarear, é a maior dificuldade.” (Clara)

Eduardo, em vários momentos nos fala sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos que acompanhava em relação aos trabalhos com a leitura, envolvendo a escrita em língua portuguesa. E, em sua fala, evidencia-se essa situação como um desafio vivenciado por ele.

“A falta de entendimento de um texto por parte do surdo gera... desafios a serem sanados...” (Eduardo)

Quando já encerrávamos a discussão acerca dos desafios e limites enfrentados pelos intérpretes no exercício de sua função, Clara apresentou-nos mais um desafio: a necessidade de uma formação continuada para os professores que estão atuando enquanto intérpretes educacionais.

Mesmo não tendo apresentado uma definição de si muito clara, neste momento em que coloca todas as suas angústias, ou seja, a falta de suporte técnico quanto ao uso da língua de

sinais, a precisão de formação e a inclusão do profissional intérprete no espaço escolar, podemos afirmar que estamos diante de preocupações de caráter pedagógico. Temos aqui ressaltada uma professora intérprete, e não uma intérprete apenas.

Podemos, ainda, destacar que as intérpretes que atuam no ensino médio falam a respeito de um mesmo desafio. Ambas comentam sobre seu incômodo e preocupação quanto às dificuldades postas pelas barreiras da comunicação. Areta fala mais especificamente do ambiente escolar e da sala de aula. Diz que o grande desafio é ser o elo de comunicação entre o sujeito surdo e os demais membros do corpo escolar: professores, direção, e por vezes até a família.

“O maior desafio é conseguir realmente manter esse elo, elo família, elo aluno, elo professor, elo direção... muitas vezes você é visto como intruso, intruso naquele sistema, até mesmo para os surdos em determinadas situações. Puxa! Porque o diretor não pode aprender a minha língua para falar comigo diretamente, precisa dessa fulana estar aqui interpretando essa situação, você entende?” (Areta)

Ela fala que, muitas vezes, é vista como intrusa e que essa situação poderia ser minimizada se um maior contingente de pessoas pertencentes à escola conhecesse mais e utilizasse a língua de sinais para se comunicar com os surdos. Este fato, pode ser observado no fragmento acima quando fala mais especificamente, em exemplo, da pessoa do diretor.

Elen demonstra uma preocupação mais particular: a família. A ela incomoda profundamente o fato das famílias que possuem parentes surdos não se empenharem ou se interessarem em aprender a língua de sinais. Coloca as dificuldades enfrentadas como, por exemplo, ir a uma consulta médica. Ela cita uma experiência particular sua quando acompanhou um aluno e sua mãe ao médico. Foi preciso sua presença, pois, nem a mãe, tampouco o médico conseguiam entender e dialogar com o paciente em questão. Ela sugere, então, que para sanar esse tipo de dificuldade ou desafio, existem dois caminhos possíveis: 1) que os familiares dos sujeitos surdos aprendam a língua de sinais, e 2) que os surdos façam cursos superiores nas áreas de saúde, por exemplo, para que sejam profissionais preparados e especializados no atendimento de seus pares, como podemos observar sua fala a seguir referindo-se ao sujeito surdo:

“... tá vendo, você tem que fazer curso de medicina, de direito, você tem que fazer psicologia, então, estão, eu estou jogando isso para eles, vocês precisam entrar no mercado de trabalho... e vocês têm condição, são inteligentes, são capazes. Eles precisam desse empurrãozinho.” (Elen)

É interessante observar que as preocupações dessas intérpretes fogem um pouco do contexto escolar, do contexto central de sua atuação. A preocupação direciona-se mais especificamente para o contexto familiar. Quando falam do elo lingüístico e das dificuldades geradas pelas barreiras comunicativas. A solução apresentada é a aquisição da língua de sinais por um contingente maior de pessoas, especialmente pela família e membros do corpo escolar.

Nessa mesma perspectiva, Elen aponta-nos uma outra preocupação no tocante ao futuro dos alunos que acompanha. Ela levanta a questão da necessidade de algumas bases no aprendizado para que estes sujeitos tenham iguais condições de acesso ao mercado de trabalho, quando comparados com as outras pessoas que escutam.

“... esse ano que nós começamos português para surdos, então esses meus alunos, estão indo, e já não estão levando esse conhecimento, eles vão ter muito mais dificuldade no mercado de trabalho... vai ser mais difícil deles competirem lá fora com os ouvintes...” (Elen)

Essa preocupação de Elen está muito compatível com o momento vivenciado por ela. Ela era uma intérprete que estava atuando no 3º ano do Ensino Médio e, boa parte dos alunos que acompanhava estavam procurando emprego, ou desejavam ir para o mercado de trabalho ao se formar e receber o diploma de conclusão do Ensino Médio. Mais uma vez, sua preocupação foge um pouco do contexto escolar, mas, neste momento, não se desliga totalmente desse contexto visto que, para ela, o sucesso no mercado de trabalho está intimamente ligado às oportunidades vivenciadas na escola, como o acesso a um ensino mais efetivo da língua portuguesa, por exemplo.

A partir de nossas análises, podemos dizer que, no que tange às alegrias e possibilidades do exercício da interpretação, o que mais se destaca são realizações tipicamente docentes, ou seja, estão atreladas a uma ação pedagógica. As realizações mais destacadas pelos colaboradores de nossa pesquisa foram: os pais passarem a dar credibilidade à capacidade de seus filhos; o aluno surdo demonstrar progresso em seu aprendizado e, ainda, estar integrado, fazer parte do espaço e das relações sociais na escola.

Em relação aos desafios e limites enfrentados no dia-a-dia da atuação do intérprete educacional de língua de sinais, os seguintes aspectos foram os mais recorrentes: apoio, incentivo e valorização da profissão de intérprete; falta de sinais que os atendam em seu cotidiano; como ensinar a língua portuguesa; necessidade de formação continuada; necessidade do estabelecimento da comunicação entre os alunos surdos e as demais pessoas;

necessidade de que as famílias aprendam a língua de sinais; e, os campos do mercado de trabalho que podem ser ocupados pelos sujeitos surdos.

### **O intérprete e o intérprete educacional**

Para responder a um de nossos objetivos de pesquisa, buscamos saber o que os intérpretes no campo educacional compreendem acerca da diferença (caso considerassem que a mesma existisse) existente entre o intérprete educacional e o intérprete que atua em outros espaços, que não a escola. Todos, sem exceção, nos disseram que a diferença existe, porém, a pontuam de formas diferentes. Todos evidenciam a diferença na possibilidade da utilização de recursos metodológicos e pedagógicos, contudo, alguns nos afirmam que a maior utilização de tais recursos se dá no espaço educacional, enquanto que outros nos afirmam exatamente o oposto. Vejamos.

Clara destaca que o intérprete educacional tem compromisso, responsabilidade para com o que está interpretando, além disso, busca maneiras diferentes de transmitir o conteúdo a fim de que possa vislumbrar resultados cada vez melhores por parte dos alunos que acompanha. Quanto ao intérprete que atua em outros espaços, ela afirma não ter responsabilidade para com o desenvolvimento daquele para quem está transmitindo a mensagem de uma palestra, por exemplo.

“O intérprete em outro local, ele não tem aquela responsabilidade com o resultado daquilo que ele está interpretando e no âmbito escolar, ele tem... Se eu sou uma boa intérprete, eles vão conseguir, se eu não sou, eles não vão conseguir, se eu não me desdobrar, não fizer e não achar uma maneira, um meio de transmitir aquele conteúdo ele não vai receber e eu vou ver o resultado e o intérprete de outro local, não tem esse problema.” (Clara)

Nessa mesma perspectiva, Eduardo fala a respeito da preocupação que o intérprete educacional tem que ter para com o que está sendo passado ao longo do processo da interpretação, esse profissional, segundo ele, tem que fazer com que o aluno surdo entenda a mensagem de forma clara e precisa.

“O intérprete educacional é diferente do intérprete de outro espaço, pois o mesmo tem certa preocupação com o que está sendo passado, ele tem o compromisso de fazer com que o aluno surdo entenda a interpretação, de forma clara e precisa, além de estar mediando o processo de aprendizagem do aluno por meio da interpretação, já o intérprete de outro espaço ele não tem

essa preocupação com o desenvolvimento acadêmico do aluno, e por isso que o intérprete precisa ser mais valorizado no exercício de sua função.” (Eduardo)

Em sua fala, duas expressões nos chamam a atenção, são elas: “mediação do processo de aprendizagem do aluno por meio da interpretação” e, “preocupação com o desenvolvimento acadêmico do aluno”. Ambas as expressões caracterizam uma atividade própria da preocupação de um agente pedagógico, de uma pessoa que atua pedagogicamente. Além de Eduardo e Clara, Vanessa também demonstra essa mesma preocupação quando fala da necessidade que tem o intérprete educacional de criar métodos, de se preparar para o processo da interpretação, assim como um professor se prepara para dar uma aula.

“...o intérprete não educacional... tem um contato muito rápido com aquele público e você não precisa criar tantas metodologias pro entendimento do que você tá interpretando. Em sala de aula é diferente, muitas vezes existem coisas muito abstratas que o surdo não conhece, nunca viu e você tem que criar alguns métodos pra que ele compreenda. Né? Então são essas diferenças: a metodologia com que você vai trabalhar, não é só uma mera interpretação... Assim como o professor se prepara pra uma aula, acho que o intérprete também, educacional, ele precisa conhecer um pouco a área educacional pra tá atuando...” (Vanessa)

Ela destaca que as duas formas de atuação se diferenciam devido ao envolvimento com o aluno surdo que compromete o intérprete educacional com o processo de compreensão e de aprendizagem desse aluno para quem está realizando a interpretação, como pudemos observar no fragmento anterior.

É interessante notar que, mesmo demonstrando compreender que há uma diferença entre esses profissionais, em parte de suas considerações, Vanessa não separa a atuação do intérprete em espaços diversos porque pensa na necessidade de uma base técnica para o exercício da atuação de ambos, fator importante e que ela não se engana em relação a tal necessidade.

“A princípio não... o essencial, eu acho que é transmitir, repassar, e que haja entendimento... Então, em segundo patamar eu vejo que há sim diferença entre os dois, né, e se você colocar uma ordem de funções ah: interpretar com fidelidade e que haja entendimento, depois, se envolver para propiciar maior interação.” (Vanessa)

A partir disso, podemos dizer que ela considera essencial garantir a compreensão no processo da interpretação, esteja ele acontecendo tanto no espaço educacional quanto em qualquer outro.



Por fim, nos relatos de Areta e Elen percebemos uma consideração importante a respeito dos papéis atribuídos pelos intérpretes apresentados anteriormente. Aqui, ambas destacam que o intérprete educacional precisa saber dos limites do seu espaço de ação. Parece que elas receiam atrapalhar o andamento da aula do professor, desviando o foco de atenção dos demais alunos que não os surdos.

“É diferenciado sim... dentro da sala de aula, eu tenho o espaço “x” eu não posso ficar ali, me levantando, sentando e mexendo que os ouvintes todinhos vão ficar me olhando e vai desprezar o professor que é o dono da sala, se eu estou em outro ambiente, que eu posso fazer, a exemplo de uma palestra, alguma coisa, eu faço a dramatização daquela palestra entende?... via dramatização, eu uso outros mecanismos de comunicação... a gente usa material visual do lado, você pode pegar alguma coisa, escrever, fazer um desenho, usar um suporte, já em sala de aula não, é você ali com suas mãos e pronto.” (Areta)

“... nós estamos ali sentadinhos, quietinhos, nós não podemos nem... os gestos chamam a atenção, então a interpretação da gente tem que ser comportada, tem a ética, por isso nós fizemos um curso de técnicas de interpretação... a gente tem que ser o mais discreto possível.” (Elen)

Essa preocupação evidencia-se na atuação das mesmas que, cautelosas na fidelidade ao conteúdo, ao que o professor diz, poucas vezes buscam um recurso, que não o vocabulário para dar suporte ao pensamento do aluno. Para elas, a questão da técnica lingüística parece primordial. Contudo, na atuação do intérprete de língua de sinais fora do contexto educacional, especialmente Areta afirma que pode se utilizar de recursos visuais diversos para facilitar a compreensão daquele que observam. Isso nos parece estranho, afinal, o espaço de atuação de um intérprete em uma palestra, por exemplo, é muito mais formalizado e, por vezes, rígido do que em sala de aula.

Podemos, então, dizer que para os colaboradores de nossa pesquisa, o que diferencia os intérpretes educacionais daqueles que atuam em outros espaços, é o fato de que a prática do intérprete educacional não pode estar desvinculada de uma ação pedagógica. Dizemos isso em vista de que os intérpretes afirmam que a atuação nos espaços educacionais implica compromisso e responsabilidade com a compreensão e a aprendizagem do aluno surdo, sempre buscando maneiras diferentes de transmitir o conteúdo por meio da mediação e preocupação com o desenvolvimento acadêmico dele.

Até o momento, falamos a respeito da diferenciação entre o intérprete que atua em espaços educacionais e o que não atua nesses espaços. Além dessa diferenciação, buscamos, em nossa permanência no campo de pesquisa, identificar se havia algum elemento que nos

auxiliasse a compreender possíveis diferenças na atuação dos intérpretes educacionais quando se varia o nível de ensino em que atuam.

A partir do que observamos, podemos dizer que Clara foi a única que demonstrou certa diferença em sua atuação no sentido de que não se preocupava com a interpretação simultânea do que a professora regente da turma estava falando, ao contrário, ela resumia as informações ao que acreditava ser necessário e essencial para que os alunos surdos pudessem desenvolver o que estava sendo proposto. É bem provável que ela tenha agido de forma diferenciada em relação aos demais profissionais intérpretes que acompanhamos ao longo de nossa pesquisa, pelo fato de que, na fase de ensino em que atuava, séries iniciais do ensino fundamental, os intérpretes são entendidos como professores, em vista de que exercem um trabalho de co-docência, assim, ela sentia-se mais livre no exercício da interpretação.

Quanto aos demais profissionais que acompanhamos, não foi observada diferença na atuação deles em relação à variação do nível de ensino em que estavam inseridos. Todos eles realizavam interpretação simultânea e, quando se fazia necessário, buscavam caminhos para dar suporte ao pensar dos alunos de forma que pudessem prosseguir, avançar em sua compreensão em relação ao conteúdo trabalhado ou à atividade a ser realizada.

Vale destacar que essa atuação na perspectiva de dar suporte ao pensamento do aluno está muito relacionada ao conceito de Zona do Próximo Desenvolvimento (ZPD) de Vigotski. Dessa forma, o intérprete tem se colocado como esse agente pedagógico que busca que o aluno avance em seus conhecimentos.

## **Sugestões**

Também buscamos conversar com os intérpretes a respeito das sugestões que teriam em relação a mudanças, implantações ou supressões em relação à atuação do intérprete no espaço escolar. Dessa forma, neste momento, analisaremos o que os sujeitos de nossa pesquisa apresentaram como sugestões para que o exercício da interpretação em língua de sinais no espaço escolar seja cada vez mais estruturado e de melhor qualidade, ou seja, que atenda às demandas do processo da interpretação no ambiente educacional.

Clara sugere que haja um processo de conscientização dos profissionais que atuam na escola a respeito do papel do intérprete. Tanto ela quanto outras professoras que trabalham com crianças surdas, nos falaram a respeito dos problemas que enfrentam no relacionamento com os demais professores. Elas disseram que esses professores acreditam que elas não

trabalham, ou trabalham menos, em vista de que têm um número reduzido de alunos em sala. Com esse trabalho de conscientização, elas acreditam que a relação e o convívio entre professores que trabalham com surdos e os que não trabalham poderia ocorrer de forma mais tranqüila, menos rotulativa. Clara também diz que deveriam haver cursos de reciclagem para os intérpretes, como podemos observar no fragmento abaixo.

“... eu gostaria de sugerir uma conscientização de toda a rede, qual é o papel do intérprete... sugerir que houvessem cursos de reciclagem...” (Clara)

Além dela, Vanessa também ressalta a importância de que os intérpretes façam cursos para estar melhor preparados para exercer tal função. O interessante é perceber que ela não sugere cursos de novas capacitações, como Clara o faz, mas, fala em um tipo específico de curso: ela sugere que o intérprete educacional deveria ter uma formação de nível superior na área educacional.

“Eu poderia sugerir que o intérprete educacional... tivesse um conhecimento ou um curso de formação... que tivesse nível de formação superior na área de pedagogia. Porque você conhece como tratar esse surdo... Então, eu não vejo... porque hoje, a minha visão é essa: do intérprete ter o nível superior dentro da educação, ou na parte de licenciatura para estar atuando em sala de aula.” (Vanessa)

Essa preocupação está muito ligada ao que ela exerce enquanto profissional no dia-a-dia. Observa-se que, como ela fala que exerce muitas funções no exercício de sua atuação, conforme já discutimos, sente, então, a necessidade de esclarecimento quanto ao como deve lidar pedagogicamente com o sujeito surdo. É uma preocupação na perspectiva de buscar compreender se está no caminho certo, se está agindo da melhor forma, se está tratando o aluno surdo como deveria ser tratado. Além disso, a idéia de que o intérprete deva ter uma formação superior em cursos no campo da educação para poderem atuar no espaço educacional evidencia uma preocupação de caráter pedagógico, visto que ela considera que essa formação pode proporcionar ao profissional intérprete uma maior clareza quanto ao como lidar com os alunos surdos que atende em sala de aula.

Eduardo fala que seria importante que se valorizasse mais o intérprete e que fosse revisto todo o processo da Educação Básica dos alunos surdos, especialmente, no tocante ao ensino de língua portuguesa para surdos e ao ensino de LIBRAS. Ele sugere que:

“... os órgãos públicos, de maneira geral, dessem o devido valor ao profissional intérprete de LIBRAS. Que revissem o processo de educação básica dos

alunos surdos, principalmente no que concerne o ensino de língua portuguesa, além de incluir o ensino de LIBRAS para os próprios surdos.” (Eduardo)

Ele se mostra muito preocupado com essa necessidade de melhoria do acesso à língua portuguesa e à língua de sinais, em vista de que teve, muitas vezes, que lidar com a limitação dos sujeitos surdos em relação à compreensão de uma leitura em língua portuguesa, por exemplo.

Quanto às intérpretes Elen e Areta, destacamos o fato de que evidenciam a necessidade de que as aulas sejam mais visuais, que se utilize mais teatro, a fim de poderem proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem ao sujeito surdo. Também sugerem que aconteçam discussões em língua de sinais antes que o aluno surdo sistematize algum tema no formato escrito da língua portuguesa.

Elen diz que a necessidade de aulas mais visuais se dá porque somente a fala não adianta, o tempo todo é preciso interromper a explicação do professor para dar exemplos, explicar uma palavra, um contexto para os alunos surdos entenderem.

“... esses dias me perguntaram: “professora, o que que é sensualidade?” Aí, enquanto o professor continua lá dando explicação, a gente vai dar um exemplo na linguagem deles para eles entenderem... então, se demonstrasse por meio de imagens, claro que eles iam saber na hora o que é sensual, então, eles são extremamente visuais...” (Elen)

Ela fala, ainda, a respeito de um outro exemplo de situação vivenciada em sala de aula em que o intérprete precisa intervir explicando termos a fim que o aluno surdo compreenda o contexto, compreenda o conteúdo trabalhado. O exemplo que ela dá é em relação à palavra filtro.

“... quando falava filtro, se mostrasse o filtro, era assim “clic!”, captava rapidinho. Mas, falar filtro,... depende, aquele que passa água, que filtra a água, é um tipo de filtro, mas o filtrar, filtrar a mensagem o que que é?... então, é muito complicado pra gente estar ao mesmo tempo mediando e explicando, dando exemplo direto, a gente tem que parar a aula, a explicação da aula para dar exemplo para eles.” (Elen)

Dessa forma, Elen afirma que não é possível “estar ao mesmo tempo mediando e explicando”. Ela percebe o desafio de fazer a explicação do conceito em foco. Para ela, o aluno surdo perde um pouco das informações do professor porque precisa que o intérprete fique sempre interrompendo o processo de interpretação para explicar alguns termos que poderiam ser facilmente entendidos se o professor fizesse mais uso de recursos visuais. Nesse momento

percebe-se que se o professor não tem esses recursos, cabe a ela buscar na sua ação interpretativa a possibilidade de mediação para a compreensão do aluno.

.Areta afirma que somente a presença de um intérprete na sala de aula não é suficiente, ela considera que a possibilidade de trabalho com surdos em sala especial, ou seja, uma sala somente com alunos surdos, seria uma melhor alternativa. Ela afirma isso porque considera que a inclusão acontece efetivamente no ambiente escolar, e não no espaço da sala de aula. Para ela, na sala de aula o que verdadeiramente ocorre é uma pseudo-inclusão, em vista de que, para que possa ocorrer a inclusão ela acredita que todos os membros do corpo escolar deveriam saber e fazer uso sempre da língua de sinais. Essa questão da língua de sinais enquanto necessidade de utilização por todos os membros do corpo escolar é uma preocupação que já mencionamos quando discutimos os desafios e limitações existentes na atuação do intérprete educacional.

Em momentos de conversas informais, Areta reforçou a idéia de que o melhor espaço para o aluno surdo seria a sala especial. Ela disse que nesse ambiente ele teria mais acesso à informação na língua própria dele, além de que não perderia informação dada pelo professor porque o intérprete não teria que “ignorar” uma explicação para atender ao aluno quanto ao significado de uma palavra, por exemplo, afinal, esse intérprete seria o professor e estaria ele mesmo ministrando a aula e sanando as dúvidas. Essa concepção, porém, coloca em discussão, em nosso primeiro capítulo, dissemos em relação à complicação que é uma escola exclusiva de surdos. Na perspectiva de histórico-cultural, o fato de estar sempre se relacionando com um determinado grupo de pessoas é um entrave no desenvolvimento do sujeito, pois, separa, isola o surdo do ambiente normal, prende o surdo em sua surdez não permitindo que possa se desenvolver. Esse espaço exclusivo de surdos é um espaço antissocial, como nos afirma Vigotski.

“[...] aparta sistemáticamente al sordo del ambiente normal, lo aísla y lo situa en un microcosmos estrecho y cerrado, donde todo está adaptado a su defecto, donde todo está calculado para el defecto, y todo se lo recuerda. Este ambiente artificial difiere mucho del mundo normal donde tiene que vivir el sordomudo. En la escuela especial se crea muy pronto una atmósfera mohosa y un régimen de hospital. El sordo se mueve dentro del estrecho círculo de sordos. Todo alimenta en este ambiente el defecto, todo fija al sordo en su sordera y lo traumatiza precisamente en ese punto. Allí no sólo no se desarrollan, sino que se van atrofiando sistemáticamente las fuerzas del niño que lo ayudarían después a incorporarse a la vida. La salud espiritual, la psique normal se desorganizan y disocian; la sordera se convierte en trauma. Tal escuela acentua la psicología del separatismo, por su naturaleza es antisocial y educa la antisociabilidad”. (1983, p.125)

A relação social, estar diante de pessoas, em especial, diante da diversidade de pessoas possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Dessa forma, a possibilidade da inclusão deveria ser espaço preferencial para se desenvolver um trabalho com os sujeitos surdos. No entanto, é importante perceber que a professora Areta faz uma crítica ao movimento de inclusão, posicionando-se favorável ao trabalho em classes especiais.

A partir dessas ponderações, podemos destacar as seguintes sugestões feitas pelos profissionais intérpretes com os quais trabalhamos ao longo de nossa pesquisa: conscientizar os membros do corpo escolar quanto à função do intérprete educacional, proporcionar momentos de formação aos intérpretes, que houvesse a solicitação aos intérpretes educacionais de uma formação na área educacional, que fosse revista a educação básica na perspectiva de ampliar o acesso do sujeito surdo à língua portuguesa e à língua de sinais, e, que os professores que ministram aulas, nas quais estejam presentes alunos surdos, ampliassem as condições de acesso visual ao conteúdo trabalhado.

## 8. CONCLUSÃO: FINALIZANDO O DIÁLOGO

Em vista do que observamos e dialogamos no campo de pesquisa, também, diante do que discutimos até agora, podemos dizer que os intérpretes com os quais realizamos nossa pesquisa, atuam numa perspectiva pedagógica. Quanto ao que significa ser intérprete para eles, podemos destacar especialmente a concepção de mediação. O termo mediador é muito destacado na possibilidade da mediação das relações que se possam estabelecer no espaço da sala de aula, em particular, e no espaço da escola, como um todo; também se apresenta a idéia de mediação lingüística, em que o intérprete é o responsável pelo estabelecimento da comunicação. Alguns outros termos foram utilizados para caracterizar a atuação do intérprete educacional, como canal e ponte que se aproximam da concepção de mediação.

Também percebemos que, de uma forma geral, não há diferença na atuação dos intérpretes quando varia o nível de ensino em que estão inseridos. Eles realizavam o processo da interpretação simultânea e buscavam, quando necessário, caminhos para dar suporte ao pensamento dos alunos que acompanhavam, de forma que pudessem avançar na compreensão do conteúdo trabalhado ou da atividade a ser realizada em sala de aula. Esse suporte era dado por meio de exemplos, contextualização do conteúdo auxiliando os alunos surdos a se recordarem de explicações anteriores do professor e, também, explicação do significado de palavras, por exemplo.

Todos afirmaram existir diferença entre a atuação de um profissional intérprete, no espaço educacional, e um outro que atua num espaço diferenciado, como, por exemplo, em contextos de congressos, palestras, fóruns, julgamentos... A maioria dos sujeitos de nossa pesquisa destacou questões pedagógicas como as principais diferenças entre esses profissionais. As questões pedagógicas mais relatadas foram: preocupação e responsabilidade com a aprendizagem do sujeito surdo, necessidade da busca de alternativas para que haja compreensão do conteúdo/tema trabalhado, responsabilidade com o resultado do processo de ensino-aprendizagem. Essas questões foram relatadas como próprias do intérprete educacional.

Ao longo de nossa pesquisa, pudemos observar e agora destacar situações em que os intérpretes educacionais se sentem realizados ao longo de seu trabalho. Eles destacam que esta realização e sensação de trabalho cumprido acontecem quando observam que os alunos que acompanham estão sendo valorizados por seus familiares, quando percebem que os sujeitos surdos estão aprendendo e, também, que estão incluídos, verdadeiramente fazendo parte do grupo de alunos da sala de aula em que estão, fazendo parte e sendo integrantes do

corpo escolar como os demais alunos que podem escutar. Mas, infelizmente, nem tudo são “flores” na atuação do intérprete educacional. Por vezes, também se sentem frustrados, percebem que algo não vai bem no trabalho e isso se coloca para eles como desafios de sua profissão. O que mais apareceu em nossa pesquisa foram as dificuldades e desafios enfrentados em relação à falta de apoio, incentivo e valorização do profissional intérprete; à falta de sinais para atender algumas necessidades de explicação em sala de aula; o como ensinar a língua portuguesa; necessidade de formação continuada dos intérpretes; necessidades comunicativas como o conhecimento e domínio da língua de sinais por um número maior de pessoas, especialmente os membros do corpo escolar – como diretor, assistentes, professores, por exemplo – e os familiares dos sujeitos surdos. Por fim, destacamos a inserção dos sujeitos surdos no mercado de trabalho ocupando espaços antes pertencentes apenas aos sujeitos que ouvem em situação de igualdade para com os mesmos, assumindo profissões como: médico, advogado, psicólogo, dentre outras.

Várias são as sugestões dadas pelos sujeitos dessa pesquisa para que cada vez mais possamos ter melhorias na atuação e nas condições de trabalho dos mesmos, ajudando assim, na constituição sólida desse campo de atuação no espaço educacional. São elas: conscientizar os membros do corpo escolar quanto à função do intérprete educacional, proporcionar momentos de formação aos intérpretes, que os intérpretes educacionais tivessem uma formação na área educacional, que fosse revista a educação básica na perspectiva de ampliar o acesso do sujeito surdo à língua portuguesa e à língua de sinais, e, que os professores buscassem trabalhar mais com o visual caso tenham um aluno surdo em sala.

Como definimos no início desse trabalho, a ação pedagógica provoca mudanças no pensar-agir, inclui relação entre pessoas e pressupõe, para o estabelecimento dessa relação, um diálogo entre os sujeitos integrantes da ação. Partindo dessa definição, podemos dizer que os intérpretes, sujeitos dessa pesquisa, atuavam na perspectiva da ação pedagógica. Eles buscavam estabelecer relação com os sujeitos surdos e com o seu processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que assim pudessem provocar mudanças no pensar-agir, ou seja, dando suporte ao seu pensamento de forma a que, cada vez mais, os alunos surdos realizassem sozinhos as atividades e exercícios propostos, por exemplo. Podemos dizer que não só atuavam nessa perspectiva, como compreendiam que sua atuação tem uma vertente pedagógica, está repleta desse agir pedagógico. Essa união entre a interpretação no espaço educacional e a ação pedagógica é evidenciada, dentre outras questões, pela fala de Eduardo. Ele diz que o intérprete educacional tem uma preocupação com o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo.



“O intérprete educacional é diferente do intérprete de outro espaço, pois o mesmo tem certa preocupação com o que está sendo passado, ele tem o compromisso de fazer com que o aluno surdo entenda a interpretação, de forma clara e precisa, além de estar mediando o processo de aprendizagem do aluno por meio da interpretação, já o intérprete de outro espaço ele não tem essa preocupação com o desenvolvimento acadêmico do aluno, e por isso que o intérprete precisa ser mais valorizado no exercício de sua função.” (Eduardo)

Essa preocupação com o desenvolvimento acadêmico e o fato de se ter um compromisso com o entendimento e o aprendizado do aluno surdo são questões próprias de uma ação pedagógica. Partindo dessa fala de Eduardo, podemos ilustrar que os intérpretes que acompanhamos não somente buscavam agir pedagogicamente, como também compreendiam que sua atuação associada a uma ação pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades dessa pesquisa não se encerram aqui, ao contrário, a realização da mesma nos abriu um campo enorme de investigação, de inquietação. Algumas questões ficam para serem respondidas por meio de outras investigações. São elas: Quais os maiores desafios no ensino-aprendizagem da língua portuguesa para sujeitos surdos e como saná-los? Até que ponto pode intervir pedagogicamente o intérprete sem interferir no trabalho do professor? Essas são algumas questões que pretendemos, futuramente, poder responder.

Em relação a esta pesquisa, podemos dizer que possibilitou que derrubássemos nossa hipótese inicial de que os intérpretes educacionais não atuam de forma pedagógica no exercício de sua função. Ao contrário, podemos dizer que eles atuam pedagogicamente, visto que conduzem sua prática tendo em perspectiva a ação pedagógica.

O processo da interpretação focado no campo educacional tem consigo uma vertente comprometida com o processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo. É difícil falarmos na atuação do intérprete desvinculada de uma necessidade de atuação pedagógica. O que falta é uma maior consciência desse papel pedagógico que tem o intérprete educacional por parte do corpo escolar. Há uma grande exigência de atuação meramente técnica, de uma neutralidade por parte do profissional, um desejo de distanciamento do processo de ensino-aprendizagem. Mas, para que seu trabalho possa se realizar da melhor maneira possível, é necessária sim a técnica, porém, não sozinha, ela deve estar associada a um compromisso com o desenvolvimento e entendimento do aluno surdo, deve estar comprometida com o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, o intérprete educacional deve agir pedagogicamente no exercício de sua atuação.

## BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. Porto Alegre, RS: UFRS, 2007. (Tese de Doutorado). Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10550/000594293.pdf?sequence=1>. Acessado em: 09/03/2009.

ALCÂNTARA, Loraine; *et al.* **O intérprete de LIBRAS na UNIOESTE: o reconhecimento de sua necessidade e os desafios a serem enfrentados**. In: INES (org.). Congresso Surdez e Pós-Modernidade: novos rumos para a educação brasileira, 18 a 20 de set/2002. Divisão de Estudos e Pesquisas: Rio de Janeiro.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua de Sinais e Educação de Surdos.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de *et al.* **O recurso midiático como portador de texto no letramento de alunos surdos**. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro *et al* (org.). Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CORADINE, Luis Cláudius; *et al.* **Interpretação Direta da Palavra em Português para a LIBRAS, na forma gestual: Etapa um do Sistema FALIBRAS**. In: INES (org.). Congresso Surdez e Pós-Modernidade: novos rumos para a educação brasileira, 18 a 20 de set/2002. Divisão de Estudos e Pesquisas: Rio de Janeiro.

COUTINHO, Denise Maria Duarte. **Rever o Passado, Olhar o Presente para Pensar no Futuro**. In: INES (org.). Seminário Desafios para o Próximo Milênio, 19 a 22 de set/2000. Divisão de Estudos e Pesquisas: Rio de Janeiro.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação escolar de possa com surdez: uma proposta inclusiva**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

FERREIRA, Liliana Soares. **Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?** Revista Currículo sem Fronteiras. Vol. 8, nº 2, Jul/Dez 2008. p.176-189. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>. Acessado em: 10/05/2009.

FRANÇOZO, Maria de Fátima de Campos. **Família e Surdez: algumas considerações aos profissionais que trabalham com famílias.** In: SILVA, Ivani Rodrigues; et al. (org.). Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

GESUELI, Zilda Maria. **A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos.** In: LODI, Ana Cláudia Balieiro et al (org.). Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GURGEL, Taís Margutti do Amaral. **Intérpretes de Língua de Sinais no Espaço Universitário.** Disponível em: [http://www.unimep.br/pos/stricto/ed/simposio/textos\\_PDF/Tais.pdf](http://www.unimep.br/pos/stricto/ed/simposio/textos_PDF/Tais.pdf). Acesso em: 15 de abril de 2007.

KARNOFF, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos.** In: LODI, Ana Cláudia Balieiro et al (org.). Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

KELMAN, Celeste Azulay. **Os diferentes papéis do professor intérprete.** In: Revista Espaço. Rio de Janeiro, nº 24, jul/dez 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade.** São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. ***O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização.*** In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.* Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006.

LODI, Ana Claudia B. *et al.* ***Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional.*** In: Lodi, Ana Cláudia Balieiro *et al* (org.). *Letramento e Minorias.* Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro. ***O poder da escrita e a escrita do poder.*** In: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al* (org.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade.* Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2004.

LUNARDI, Márcia Lise. ***Família e Escola: uma dobradiça no processo de normalização da criança surda.*** In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.* Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006.

MAGALHÃES JÚNIOR, Ewandro. ***Sua Majestade, o Intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea.*** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. ***El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva.*** Revista Movimento. Nº 07, 2003.

PIRES, Cleidi Lovatto. ***O Intérprete de LIBRAS: um olhar sobre a Prática Profissional.*** In: INES (org.). *Seminário Desafios para o Próximo Milênio, 19 a 22 de set/2000.* Divisão de Estudos e Pesquisas: Rio de Janeiro.

QUADROS, Ronice Muller de. ***O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.*** Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio À Educação de Surdos. Brasília, MEC; SEESP, 2002.

QUEIROZ, Tânia Dias. ***Dicionário Prático de Pedagogia.*** São Paulo: Rideel, 2003.

ROSA, Andréa da Silva. ***A (im)possibilidade da fidelidade na interpretação da língua brasileira de sinais***. Processos Tradutórios, Línguas de Sinais e Educação. Grupo de Estudos Surdos e Educação. Revista Educação Temática Digital: ETD, v.7, n.2, p123-134, jun. 2006.

ROSA, Andréa da Silva. ***A presença do Intérprete de Língua de Sinais na Mediação Social entre Surdos e Ouvintes***. In: SILVA, Ivani Rodrigues; *et al.* (org.). Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

ROSA, Andréa da Silva. ***Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo***. In: Ponto de Vista, Revista de Educação e Processos Inclusivos. Florianópolis, SC, nº8, p.75-95, 2006.

ROSA, Andréa da Silva; SOUZA, Regina Maria de. ***O lugar de formação do intérprete de língua de sinais***. In: Estudos Lingüísticos, 2006. Disponível em: [www.gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/624.pdf](http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/624.pdf). Acesso em: 15 de abril de 2007.

ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas. ***Mãe Ouvinte/Filho Surdo: a importância do papel materno no contexto do brincar***. In: SILVA, Ivani Rodrigues; *et al.* (org.). Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SANDER, Ricardo. ***O Intérprete de LIBRAS: um olhar sobre a Prática Profissional***. In: INES (org.). Seminário Desafios para o Próximo Milênio, 19 a 22 de set/2000. Divisão de Estudos e Pesquisas: Rio de Janeiro.

SANTOS, Hermínio Tavares S. dos. ***A Influência do Intérprete de LIBRAS na Educação dos Surdos***. In: INES (org.). Congresso Surdez e Pós-Modernidade: novos rumos para a educação brasileira, 18 a 20 de set/2002. Divisão de Estudos e Pesquisas: Rio de Janeiro.

SANTOS, Kátia Regina. ***Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos***. In: FERNANDES, Eulália. Surdez e Bilingüismos. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. ***Diretrizes Pedagógicas***. Brasília: SEEDF, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo**. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunis, 2005.

THOMA, Adriana da Silva. **Educação dos Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos**. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. **O professor e o ato de ensinar**. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, Dec. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 Mar. 2009. doi: 10.1590/S0100-15742005000300008.

VYGOTSKY, L.S. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. *Obras Escogidas Tomo III*. Moscou: Editora Pedagógica, 1931/1983.

\_\_\_\_\_. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Defectología**. *Obras Escogidas Tomo V*. Madrid: Visor, 1983.