

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



O boneco Lico sinaliza a palavra Intérprete.

O TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS EM  
CONTEXTOS DE INCLUSÃO ESCOLAR:  
PERSPECTIVAS EM UMA REDE MUNICIPAL DO RIO  
GRANDE DO SUL

*Elisama Rode Boeira Suzana*

**ELISAMA RODE BOEIRA SUZANA**

**O TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS EM CONTEXTOS DE  
INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS EM UMA REDE MUNICIPAL  
DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto  
Baptista

Porto Alegre

2014

### CIP - Catalogação na Publicação

Boeira Suzana, Elisama Rode

O TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS EM UMA REDE MUNICIPAL DO RIO GRANDE DO SUL / Elisama Rode Boeira Suzana. - 2014. - 98 f.

Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL . 2. O TRADUTOR/INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS NA LITERATURA E NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES . 3. UMA LEITURA BIBLIOGRÁFICA NO PERÍODO DE 2006 A 2012 . 4. BREVE RESGATE SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO BOM . I. Baptista, Claudio Roberto , orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**ELISAMA RODE BOEIRA SUZANA**

**O TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO  
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, como requisito parcial para o título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista (Orientador)

---

Profª Dra. Líliliana Maria Passerino (PPGEDU/UFRGS)

---

Profª Dra. Gabriela Maria Barbosa Brabo (UFRGS)

---

Profª Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi (UFSM)

Porto Alegre, 30 de julho de 2014.

**Dedico esta dissertação  
aos surdos que me ensinaram a Língua de Sinais.**

"Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes".

Isaac Newton

## **AGRADECIMENTOS**

Às minhas relações...

A Deus, para mim a base de tudo.

Ao meu esposo, Paulo Sérgio, pela compreensão comigo em todos os momentos.

À minha família, principalmente minha mãe, que sempre me apoiou nas decisões mais importantes desde o início da minha trajetória acadêmica.

Ao meu orientador, Claudio Roberto Baptista, pelas contínuas interrogações, me estimulando a pensar e refletir sobre o espaço de pesquisa e os sujeitos nele inserido.

Aos meus colegas do NEPIE, por me acolherem abertos ao diálogo e compartilhar suas experiências e conhecimentos.

Ao grupo de bolsistas de Iniciação Científica, pelo auxílio prestado durante a elaboração deste trabalho.

À Rede Municipal de Campo Bom, pela receptividade com a minha pesquisa de campo, em especial, às TILS, que me receberam com carinho no momento das entrevistas.

Enfim, a todos os tradutores/intérpretes de Libras do nosso país, por causa do que temos em comum: o nosso trabalho!

## **Caminhante**

Caminhante não há caminho

Se faz caminho ao andar

Ao andar se faz caminho,

E ao voltar o olhar;

Vê a senda que nunca mais

Se voltará a pisar;

Caminhante não há caminho

Somente marcas no mar.

Antonio Machado (tradução livre)

## RESUMO

A presente pesquisa propõe uma análise acerca de questões relativas à escolarização de alunos surdos e aos apoios especializados, tendo como questão central: qual tem sido o espaço pedagógico, considerando suas potencialidades e suas singularidades, que o tradutor/intérprete de Libras tem ocupado nos contextos escolares de inclusão de alunos surdos? São analisados os dispositivos legais que regulam a educação de surdos e a atuação do intérprete educacional, em conexão com as diretrizes presentes em estudos que discutem esse tema. Além da análise da literatura especializada a respeito da temática desta investigação, houve também um investimento em pesquisa de campo focalizando um contexto de educação municipal de uma cidade do Rio Grande do Sul. Trata-se de um município que implementou um projeto de educação de surdos que conta com a presença sistemática de intérpretes. A investigação, a partir das premissas de uma pesquisa qualitativa, realizou entrevistas com quatro intérpretes e com gestores municipais, buscando compreender as singularidades daquele contexto. O estudo tem como base teórica o pensamento de Lev S. Vygotsky e Gregory Bateson, autores que contribuem com a reflexão sobre as práticas educativas, sobre o desenvolvimento dos seres vivos e sobre a produção de conhecimento humano. Como reflexão decorrente da análise proposta pelo trabalho, foi possível identificar que a atuação do Intérprete de Libras, no contexto investigado, não se restringe ao ato de interpretar e envolve aspectos relativos à função de ensinar. A análise de um contexto que investe na inclusão escolar de alunos surdos mostrou que é importante qualificar o trabalho exercido pelos intérpretes, investindo na formação desses profissionais, assim como na interação e nas parcerias entre intérpretes e docentes. Esta pesquisa valoriza o contexto da educação e as relações na escola regular, colocando em evidência as possibilidades de uma educação para surdos na escola que se organiza com base na perspectiva inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação de surdos. Inclusão escolar. Intérprete. Libras.

## **ABSTRACT**

This study presents an analysis on issues relating to education of deaf students and specialized support, with the central question: what has been the pedagogical space, considering their potential and their singularities, the translator/interpreter of Brazilian Sign Language (Libras) has been busy in school contexts inclusion of deaf students? Are analyzed the legal provisions governing the education of the deaf and performance of the educational interpreter in connection with the guidelines found in studies that discuss this topic. Besides the analysis of the specialized literature on the subject of this investigation, there was also an investment in research field focusing on the context of municipal education of a city in Rio Grande do Sul. It is a municipality that has implemented a project of deaf education that includes the systematic presence of interpreters. The research, from the premises of a qualitative research, conducted interviews with four interpreters and municipal managers, seeking to understand the uniqueness of context. The study is based on theoretical thought of Lev S. Vygotsky and Gregory Bateson authors who contribute to the reflection on the educational practices on the development of living organisms and the production of human knowledge. As a reflection from the analysis proposed by the study, we identify the role of interpreter in the context investigated, not restricted, not restricted to the act of interpreting and involve aspects of the teaching function. The analysis of a context which invests in school inclusion of deaf students showed that it is important to qualify the work done by the interpreters, investing in training of these professionals, as well as the interaction and partnerships between artists and teachers. This research emphasizes the context of education and relationships in regular school, showing the possibilities of deaf education in the school that is organized based on inclusive perspective.

**Keywords:** Special Education. Deaf education. School inclusion. Interpreter. Brazilian Sign Language (Libras).

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
1.1 ENCONTRANDO OS FIOS NA ESCOLHA DO TEMA .....	10
<b>2 A PESQUISADORA E OS FIOS DA EXPERIÊNCIA</b> .....	13
2.1 DO ENCANTAMENTO À PROFISSÃO .....	13
2.2 NO ESPAÇO RELIGIOSO .....	17
2.3 NO ESPAÇO EDUCACIONAL .....	18
<b>3 OS FIOS CONDUTORES DA PESQUISA</b> .....	20
<b>4 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL</b> .....	25
4.1 OS FIOS DA MEMÓRIA I .....	26
4.2 OS MÉTODOS DE ENSINO .....	28
4.2.1 O Método Oral Puro .....	30
4.2.2 O Método da Comunicação Total .....	31
4.2.3 O Bilinguismo .....	32
<b>5 O TRADUTOR/INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS NA LITERATURA E NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES</b> .....	34
5.1 OS FIOS DA MEMÓRIA II .....	35
5.2 UMA LEITURA BIBLIOGRÁFICA NO PERÍODO DE 2006 A 2012 .....	38
5.3 AFINAL... QUEM SÃO ESSES PROFISSIONAIS? .....	42
5.3.1 O Intérprete como Mediador .....	43
5.3.2 Da sua Formação .....	46
5.3.3 Da sua Relação com os Professores .....	49
5.3.4 Da sua Atuação na Sala de Aula .....	53
<b>6 OS FIOS METODOLÓGICOS</b> .....	58
6.1 AS QUESTÕES NORTEADORAS .....	58
6.2 PROPOSTA METODOLÓGICA .....	58
<b>7 A PESQUISA DE CAMPO</b> .....	61
7.1 LOCAL DA PESQUISA .....	62
7.2 A CIRCUNSTÂNCIA DA PESQUISA .....	63
7.3 BREVE RESGATE SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO BOM .....	64
7.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	66
<b>8 ENTRELAÇANDO OS FIOS DA PESQUISA</b> .....	69
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	84
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento</b> .....	97



## 1 INTRODUÇÃO

“Papá, porque é que as coisas se desarrumam?” (BATESON, 1989, p. 09). Esta pergunta feita pela pequena Mary Catherine ao seu pai, Gregory Bateson, me fez refletir sobre as transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas nos campos tecnológico, científico, social e político. Tais mudanças influenciaram de modo significativo os espaços educacionais, a direção que esses estão assumindo frente às políticas públicas e às práticas de ensino. Dentre as leis e os decretos que se voltam para o campo da Educação Especial, têm se fortalecido cada vez mais aqueles que norteiam a educação inclusiva, garantindo ao grupo de alunos que possuem deficiência o direito de serem inseridos nas escolas de ensino comum, com vistas ao seu posicionamento na sociedade e à sua atuação em todos os setores, principalmente no âmbito educacional.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998) propõe que o espaço educacional proporcione uma educação voltada para todos de forma que qualquer aluno que dele faça parte tenha condição de aprender. Segundo a Declaração, “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1998, art. 3º, inciso 5).

Um debate nacional que instigue a valorização da inclusão se torna necessário para proporcionar a esses alunos um ambiente que estimule suas potencialidades e proporcione um atendimento especializado com qualidade.

Baptista (2006, p. 88) foca o olhar na qualidade da inclusão escolar quando diz:

Na história recente da educação especial, as conseqüências das políticas abrangentes de escolarização têm sido associadas ao debate sobre o tipo e a qualidade do atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência ou com necessidades educativas especiais.

Esses debates sobre a qualidade do ensino necessitam ser constantes entre os educadores e pesquisadores da educação, pois é por meio deles que podem ocorrer as transformações, as desmistificações e os deslocamentos das “verdades” cristalizadas. As transformações são inevitáveis e “nossas opiniões sobre as

verdades são certamente passíveis de serem modificadas” (BATESON, 1986, p. 212), porém para que isso aconteça, é necessário deixar-se “tocar” para desarrumar aquilo que parece estar em perfeita ordem.

### 1.1 ENCONTRANDO OS FIOS NA ESCOLHA DO TEMA

Desde o início desta caminhada como pesquisadora, as análises foram direcionadas tendo como referência o contexto educacional inclusivo, privilegiando a escola e um grupo peculiar: os alunos com surdez e usuários da Língua Brasileira de Sinais, a Libras. As fortes discussões em torno desta temática e as investigações realizadas, tendo esses sujeitos como foco, mostram direcionamentos opostos. Assim, este espaço de pesquisa torna-se quase um “cabo de guerra”, pois é um território no qual coabitam diferentes perspectivas, ora valorizando o ensino comum e a convivência entre sujeitos surdos e ouvintes, ora dando ênfase aos espaços de convivência compartilhada apenas entre surdos, como a escola especializada.

Para compreender melhor essa contradição, é necessário nos dirigirmos aos documentos oficiais da educação. Delou (2003) contextualiza este desafio e aponta que um dos motivos para essa polarização está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que considera a educação especial uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, art. 58).

Ao mesmo tempo em que ela assegura direitos pleiteados aos alunos com necessidades educacionais especiais, em tempos de defesa das práticas inclusivas, cria a possibilidade da inclusão desses alunos, preferencialmente na rede regular de ensino; ela mantém a possibilidade do atendimento segregacionista se o processo pedagógico assim o recomendar. (DELOU, 2003, p. 09).

Entretanto, em meio aos debates e às discussões sobre a Educação Inclusiva nas escolas envolvendo os alunos com deficiência, inclusive daqueles que possuem surdez, os dispositivos legais, aprovados em momentos posteriores a essa lei e relativos à educação garantem o direito à matrícula nas escolas comuns. Um desses dispositivos é vinculado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que, em sua Resolução nº 04/2009, no art. 1º, afirma:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, art. 1º).

Diante desse panorama político e educacional, há o predomínio, nesta pesquisa, de um olhar dirigido aos alunos surdos ou com deficiência auditiva que se encontram em fase de escolarização no ensino comum. Esse grupo, ao ser inserido nesse espaço, necessita de um atendimento diferenciado de acordo com as suas especificidades. Os surdos possuem seus direitos linguísticos assegurados pela Lei de Libras nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 que, no capítulo VI, explicita a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, e aponta esta possibilidade através da organização de uma Educação Bilíngue<sup>1</sup> na escola comum.

As escolas e os sistemas de ensino devem se adequar para o cumprimento das leis e devem proporcionar aos alunos um atendimento especializado que assegure a acessibilidade linguística. Essas lacunas serão preenchidas por meio de formação de professores, do aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e da inserção de novos profissionais da educação; em específico, para o atendimento aos alunos surdos, foi necessário inserir na escola o tradutor/intérprete da Língua de Sinais (TILS).

Para possibilitar a educação bilíngue a alunos surdos, a inserção dos TILS na escola regular está prevista no Decreto nº 5.626/2005, o qual estabelece que a instituição disponibilize “docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, art. 2º). Neste contexto educacional e político, que exige da escola esse novo profissional, a compreensão acerca do TILS se torna importante para uma análise que considere a atualidade da educação de pessoas com surdez. Esse direcionamento analítico passa a ser objeto de atenção na presente investigação. Por isso, pretendo tecer os

---

<sup>1</sup> O Decreto nº 5.626/2005 (Cap. VI, art. 22, Inciso II) denomina “escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

fios desta pesquisa objetivando analisar a inclusão de surdos na escola comum e avaliar as questões que envolvem os tradutores/intérpretes da Língua de Sinais

O objetivo central deste trabalho é analisar a dimensão educativa associada à ação dos Intérpretes de Língua de Sinais que atuam na educação de surdos em contextos de inclusão escolar, compreendendo as conotações dessa ação, assim como suas potencialidades. No processo de definição deste objeto, foram escolhidas algumas questões complementares que instigam nossas reflexões: o que pensa o intérprete sobre si e sobre suas práticas? Quais são os obstáculos encontrados no seu cotidiano? Quem está formando esse profissional? Como acontecem suas interações com a comunidade escolar? Como são mediadas as barreiras linguísticas entre o aluno e professor? Qual seu espaço de intervenção no ensino desse aluno? Muitas questões voltadas para esta temática já foram colocadas em pauta por profissionais que se ocupam da educação de surdos na escola comum, envolvendo as áreas da Educação, da Linguística e dos Estudos da Tradução, entre outras.

A chegada dos alunos surdos à escola dirige a atenção da comunidade escolar ao Intérprete da Língua de Sinais, pois é este o profissional que tem a função de mediar a comunicação desse aluno no espaço escolar, contribuindo para o cumprimento das leis que determinam uma educação bilíngue para os surdos.

Além de investigadora, sou tradutora/intérprete da Língua de Sinais e, durante nove anos, atuei em escolas organizadas em uma perspectiva inclusiva. Essa experiência tem motivado o interesse na análise das questões que envolvem a atuação do Intérprete de Libras no espaço escolar. Antes de abordar as temáticas específicas desse campo, passo à apresentação da trajetória que constitui **esse** profissional e às singularidades emergentes que, contemporaneamente, constituem meu trajeto e muitas outras histórias de pessoas envolvidas, como alunos, professores, familiares.



## 2 A PESQUISADORA E OS FIOS DA EXPERIÊNCIA

### 2.1 DO ENCANTAMENTO À PROFISSÃO

A primeira pessoa surda que conheci foi em 1983, aos meus quatro anos de idade, quando morávamos em uma pequena cidade no Estado de Santa Catarina. Meu pai encontrou abandonado em nossa rua um casal de irmãos com deficiência: ele, deficiência mental e nanismo; ela possuía surdez profunda. Meu pai era um líder religioso e foi nomeado pela justiça para ser tutor temporário e voluntário até que se encontrassem seus familiares.

Por alguns meses, tive um contato diário com o casal e, apesar de não ter uma comunicação significativa com a moça surda, ficava encantada, observando-a; na memória, está marcada aquela moça “estranha” que mexia suas mãos grandes e rápidas, com seus gestos quase incompreensíveis.

No entanto, foi aos 12 anos que se fortaleceu o meu encantamento pela comunicação visual: minha mais nova amiga da escola era surda. Nós nos comunicávamos por gestos e nossas risadas e brincadeiras se estendiam até a minha casa. Porém, não existia atendimento especializado naquela escola e, por isso, minha amiga foi transferida para outra, porque lá iniciava uma sala especial para surdos.

O tempo passou, fiquei adulta e minha primeira formação profissional se deu através do curso “Técnico em Alimentos”, na cidade catarinense de Chapecó. Em 2002, recém formada, recebi um convite de uma empresa multinacional sediada na cidade de Dourados, Estado do Mato Grosso do Sul. Aceitei a proposta e lá permaneci por nove anos. Foi naquele espaço empresarial que estabeleci o primeiro contato com a Língua de Sinais e com os surdos funcionários daquela organização, um ambiente até hoje pouco conhecido pelos intérpretes.

Posteriormente, prestei assessoria às empresas que tinham a obrigatoriedade no cumprimento da lei de cotas, no Estado do Mato Grosso do Sul. Algumas delas possuíam programas internos e fundamentavam seus discursos de inclusão na diversidade e nas chances iguais entre os candidatos com deficiência.

Quando pensamos em chances iguais, é importante fazer referência à Constituição Federal de 1988, que garante a efetiva integração social, os direitos à educação, à saúde e ao trabalho para “promover o bem de todos, sem preconceitos”. A partir dessa nova visão, disseminou-se a política de inclusão das pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade, envolvendo o setor do mercado de trabalho. Algumas empresas optam por investir na contratação da Pessoa com Deficiência Auditiva, denominada *PCD auditivo*, ou seja, os surdos, por entender que a estrutura física que a companhia dispõe está capacitada a inserir e integrar apenas as pessoas com esta deficiência, defendendo ser o “perfil social da empresa”. A finalidade da legislação é garantir o acesso ao trabalho a todas as categorias de deficiência. O que deveria ser buscado pela empresa é o candidato, e não a deficiência; essas pessoas têm o direito às vagas, seja qual for a natureza e a severidade das suas limitações.

Pelas experiências obtidas neste setor, percebi que muitas das empresas que declaram ter um “perfil para o *PCD auditivo*” não pretendem investir em acessibilidade. No caso dos surdos, *acessibilidade* significa comunicação, isto é, entender seus direitos linguísticos. Tal aspecto nem sempre é aceito no momento em que este candidato está sendo selecionado, pois muitos se negam a contratar o profissional intérprete que possibilita a interação entre o usuário da Língua de Sinais (Libras) e a equipe contratante.

Essa falta acarreta muitos problemas profissionais porque colaboradores surdos, em geral, não têm um *feedback*<sup>2</sup> no seu período de experiência, não participam das reuniões, não conhecem as metas e indicadores de desempenho<sup>3</sup> da empresa. Consequentemente, não sabem dos resultados e desconhecem os pontos positivos ou negativos do trabalho realizado pela equipe. As empresas que “se negam” a dar essa assessoria têm sofrido efeitos negativos através de uma grande rotatividade de demissões, e alto *absenteísmo* em seus Programas de Inclusão com surdos.

De acordo com os relatos, muitos surdos têm experiências bastante constrangedoras com as empresas contratantes; existem as que não se

---

<sup>2</sup> Feedback (em inglês retroalimentação, reação) é retorno de informação ou, simplesmente, retorno, é o procedimento que consiste no provimento de informação a uma pessoa sobre o desempenho, conduta, ou ação executada por esta, objetivando reorientar ou estimular comportamentos futuros.

<sup>3</sup> Indicadores de desempenho são ferramentas úteis na medição de resultados relativos a empresas, são números de dois ou mais fatores e que mostram, de forma inequívoca, como se encontram o cumprimento das metas na empresa.

comprometem em mudar seu *layout social*<sup>4</sup>. Sendo assim, fazem as contratações e entrevistas sem acompanhamento de um profissional intérprete e, com isso, muitas vezes são efetivados sem ter conhecimento dos benefícios, carga horária diária, horário correto do transporte; muitos deles nem mesmo sabem qual será o valor do seu salário mensal.

A questão da inclusão no caso aqui analisado refere-se a uma reflexão para buscar formas de melhor se relacionar com pessoas que usam outra língua, que possuem formas de aprender diferentes da nossa. Trata-se de uma questão muito discutida atualmente que busca refletir sobre “o outro”. Faço uma abordagem sobre os modos de convivência dos grupos e suas diferenças, trazendo uma discussão que não se mostra ainda bem resolvida, seja na esfera política, religiosa, econômica ou educacional (LACERDA, 2006).

Trabalhar com os surdos dentro de tal empresa me fez perceber a necessidade de refletir sobre outras questões muito importantes para a vida de um cidadão, que ultrapassa o mundo do trabalho. Uma delas é a educação.

A educação de surdos despertou meu interesse quando percebi que muitos desses funcionários não dominavam a Língua de Sinais e não eram alfabetizados, tornando quase impossível a comunicação entre a empresa e eles, e impraticáveis os treinamentos internos.

Por acreditar que trabalho e educação andam juntos e que a independência do sujeito é fundamental para um trabalho qualificado, decidi realizar o primeiro projeto voltado para a educação. Como integrante do setor de Treinamento e Desenvolvimento, propus uma parceria com o governo do Estado do Mato Grosso do Sul, por intermédio de um projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para alfabetizar os colaboradores surdos.

O projeto durou dois anos por entendermos que era suficiente para os alunos surdos serem inseridos nas escolas nas quais houvesse salas de aula da EJA, com possibilidades de acompanhar o ritmo das turmas nos processos de alfabetização.

Nessa época, em razão da forte ligação com a empresa e com os surdos, optei pela formação acadêmica na área da Comunicação Institucional (bacharelado 2006). Após a realização desse curso, iniciei imediatamente a formação na Língua

---

<sup>4</sup> Refiro-me *layout social* à forma como está organizada a empresa, como são orientados os grupos que lideram as pessoas que trabalham diretamente com os funcionários. Mudar a estrutura social da empresa é mudar os conceitos, lidar com o diferente sem discriminá-los ou inferiorizá-los.

Brasileira de Sinais, tornando-me especialista em Libras, Docência e Interpretação, ainda em 2008. Simultaneamente ao curso de especialização, busquei a certificação pelo Ministério de Educação, participando do Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais nas modalidades da Tradução e Interpretação da Libras / Língua Portuguesa, em 2007; e para o Uso e Ensino da Língua de Sinais no Ensino Superior, em 2009.

Quanto mais convivía com os surdos e conhecia suas limitações associadas à ausência de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, maior era a minha vontade de aprofundar meus estudos neste campo. Assim, prestei vestibular para o curso de Letras/Libras/2008 da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no formato de Educação a Distância (EAD), e o concluí em 2012. Possuo habilitação em “Bacharelado na Tradução e Interpretação na Língua de Sinais”. Ingressei nesse curso por acreditar na inclusão escolar para surdos. O curso de Letras/Libras é direcionado às escolas que atendem alunos surdos e ouvintes, conforme estabelece o Decreto nº 5.626/2005. Essa formação é uma medida do governo brasileiro para garantir o acesso dos surdos e deficientes auditivos à comunicação, à informação e à educação como direitos inalienáveis.

Após o término do projeto, pude perceber o desenvolvimento dos alunos/funcionários em aspectos que envolviam dimensões intelectuais, sociais ou emocionais. No cotidiano, na empresa, notaram-se neles mudanças nos seguintes aspectos: aprenderam de modo mais fácil os procedimentos e as tarefas do setor; sentiram-se mais seguros por disporem de maiores chances de compreender e de serem compreendidos; tornaram-se mais produtivos no trabalho; a Libras começou a ser utilizada na comunicação; e tiveram melhores condições de desenvolverem-se, favorecendo sua inclusão no plano de carreira da empresa.

A esse respeito, Palhares (2007) diz que a escola é o ambiente onde se inicia o mundo do trabalho, onde se ampliam valores e atitudes que promovem a capacidade, a criatividade e o estímulo para desenvolver independência e cidadania, fundamentais para um trabalho qualificado.

A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho faz bem não apenas a elas, mas também às organizações, que podem contar com ideias singulares que, por não possuírem acesso devido a suas limitações, permanecem na exclusão e deixam de contribuir para seu próprio crescimento e, conseqüentemente, o da sociedade. Portanto, empresas que optam por contratar os

surdos devem estar atentas às necessidades desse grupo, pois, apesar da surdez parecer a deficiência “menos complexa”, como muitos a definem, ela é, sem dúvida, uma das mais desafiadoras por causa das barreiras da comunicação que existem e que precisam ser consideradas.

A contratação de um profissional intérprete para intermediar a comunicação dos colaboradores com deficiência auditiva nas empresas se torna imprescindível para que os direitos linguísticos dos surdos sejam cumpridos e para que os programas de inclusão tenham, de fato, perspectivas inclusivas.

## 2.2 NO ESPAÇO RELIGIOSO

Depois de minha experiência como Intérprete de Libras no ambiente empresarial, no ano de 2005, interessei-me em atuar no espaço religioso. Historicamente, os surdos, durante muito tempo, não participaram dos cultos ou das missas, nem de qualquer cerimônia religiosa, porque não havia quem interpretasse essas reuniões. Sem dúvida, muitos surdos filhos dos fiéis acompanhavam os pais à igreja quando crianças, mas não sabiam o que era dito na reunião, salvo algumas exceções, quando um familiar se dispunha a repassar para o surdo com sinais caseiros o contexto da discussão.

No Brasil, o espaço religioso foi o primeiro a conhecer a atuação do Intérprete de Libras. Em 1980, iniciaram as interpretações para a Língua de Sinais dos cultos nas igrejas. Por isso, a história do Intérprete de Libras em nosso país tem muita vinculação com os contextos religiosos.

Silva (2012) afirma que, antes disso, existiram algumas iniciativas. Em 1969, a Igreja Católica produziu um dicionário chamado “Linguagem com as Mãos”, elaborado pelo padre Eugenio Oates. No ano seguinte, em 1970, um casal de norte-americanos da denominação protestante Batista veio ao Brasil implantar um projeto evangelístico relativo aos surdos.

As primeiras publicações sobre a Língua de Sinais, os estudos em Libras, as reivindicações e as formações de intérpretes aconteceram dentro das igrejas. Por intermédio dos materiais, livros e apostilas elaboradas para os cursos de Libras, popularizou-se a língua da pessoa surda como dispositivo de comunicação.

Quando iniciei minha atuação nesse espaço, em 2005, percebi que o trabalho era complexo. Muitos surdos que chegavam naquele local eram adultos e não

sabiam a Libras, não tinham domínio da Língua Portuguesa e não conheciam os sinais religiosos. Faziam muitas perguntas sobre a igreja, sua estrutura organizacional, a hierarquia etc. As explicações se tornavam difíceis por causa da falta da língua sinalizada e escrita. Por este motivo, o espaço religioso acabava se tornando um local de estudos, de ensino da escrita e da Libras.

Hoje, com as leis da acessibilidade que garantem a presença de intérpretes na sala de aula, os surdos adultos voltam à escola e, com isso, o trabalho nas igrejas se ameniza, possibilitando realizar interpretações simultâneas nas reuniões.

Atualmente, minha atuação no espaço religioso tem sido com trabalhos voltados à autoestima, ética, cidadania, palestras para mulheres e outras temáticas que se encontram em ascensão na sociedade. Percebo uma grande mudança quanto ao público que procura esse espaço; diferentes do passado, que eram adultos, hoje são jovens e adolescentes que se aproximam procurando um local agradável, de alegria, descontração e para fazer novos amigos.

### 2.3 NO ESPAÇO EDUCACIONAL

Minhas experiências como TILS permitem uma reflexão acerca das possíveis vantagens da escola regular para os alunos surdos, embora reconheça a complexidade desse processo e a necessidade de uma ampla gama de apoios. Atuei como tradutora/intérprete da Língua de Sinais no Estado do Mato Grosso do Sul durante nove anos nos níveis de ensino fundamental, médio e EJA. Tais experiências possibilitaram o conhecimento de recursos de aprendizagem para a inclusão social desse alunado através da ação pedagógica, dos atendimentos e dos serviços especializados da rede pública.

Na Educação de Jovens e Adultos, meu trabalho com surdos se efetivou como *Instrutor Mediador da Língua de Sinais*<sup>5</sup> ou *Interventor*, tendo em vista que a maioria dos surdos era egressa da escola e, ao retornarem adultos, tinham grandes dificuldades na aprendizagem e não eram fluentes na Língua de Sinais. O ensino era realizado em módulos e o aluno avançava de acordo com seu tempo e ritmo.

De acordo com minha prática nessas escolas, em todas as séries onde eram incluídos alunos surdos, era perceptível a mudança de comportamento e a relação

---

<sup>5</sup> Denominação dada aos Intérpretes de Libras daquele Estado que atuavam com alunos surdos que não tinham o domínio da Língua de Sinais, a mediação era por gestos e outros recursos visuais.

entre todos os envolvidos. Por um lado, os alunos ouvintes tornavam-se mais flexíveis em aceitar e entender a diferença do colega surdo (na língua, no ritmo, no tempo) e muitos deles se mostravam preocupados com o aprendizado do colega, partilhando com ele seus conhecimentos. Os professores mostravam-se mais acessíveis e buscavam estratégias necessárias para lidar com as necessidades do aluno. Por outro lado, os surdos apresentavam-se mais produtivos e demonstravam satisfação em ter uma relação de igualdade e qualidade com o grupo.

Em um momento mais recente, de volta ao sul do país, prossegui atuando como Intérprete de Libras, porém no ensino superior, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em atividades que aconteciam no Programa de Pós-Graduação em Educação, em cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado.

Foram as interações vividas em sala de aula, no cotidiano escolar, as experiências como Intérprete de Libras no ensino regular e no ensino superior que me motivaram a aprofundar uma compreensão sobre tudo o que envolve esse aluno: as políticas, o professor, a comunidade escolar e o Intérprete de Libras. A busca de melhor compreender o ambiente escolar e a educação de surdos instigou-me no sentido de escolher o curso de Mestrado na Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, onde passei a integrar o Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE).

As experiências que constituem minha trajetória em espaços diferentes fizeram-me pensar o quanto é sensível o trabalho do intérprete. Apesar de a atuação se diversificar de acordo com o espaço, a todo momento nos autoavaliemos, tentando encontrar respostas para nossas dúvidas. É possível conceber o ato de interpretar como uma transposição de elementos de comunicação de uma língua para a outra? O que faz com que o intérprete ainda não consiga fixar seu trabalho no espaço tradutório e tenha de se ocupar de tantas dimensões do trabalho educativo amplo com os sujeitos que acompanha? Haverá, de fato, propostas de formação que conseguirão preparar esse profissional para atuar em áreas do conhecimento nas diferentes etapas do processo de escolarização? É importante que continue nossa busca por respostas, porque a trajetória desse profissional encontra-se em fase inicial de suas definições.



### 3 OS FIOS CONDUTORES DA PESQUISA

Com a aprovação da Lei de Libras, no ano de 2002, a pesquisa voltada para a temática do TILS vem crescendo e passa a ser incluída nos debates no campo da Educação. Algumas pesquisas e publicações merecem destaque, por terem sido referências para as análises e interesses de investigação do Tradutor Intérprete da Língua de Sinais.

Quadros (2004), em seu livro "O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa", explica sobre como ocorreu a formação desses profissionais em outros países e de que forma estava acontecendo esse processo no Brasil. O livro objetiva esclarecer quem é esse profissional e incentivar o seu desenvolvimento na educação de surdos, assim como orientar a sua atuação nas diversas áreas de desempenho. Traz conceitos sobre a ética, os modelos de tradução e os discursos. Faz breve menção sobre o futuro do TILS, destacando que será um profissional qualificado em diferentes áreas de atuação, tendo como fundamento os preceitos éticos e sua competência.

Outros livros<sup>6</sup> merecem ser destacados, como: Leite (2004), intitulado "Os Papéis do Intérprete na Sala de Aula Inclusiva", e Rosa (2008), "Entre a Visibilidade da Tradução da Língua de Sinais e a Invisibilidade da Tarefa do Intérprete". No mesmo ano, Lacerda (2009) também colabora com este campo em muitos dos seus artigos, principalmente por intermédio do seu livro "Intérprete de Libras em Atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental". As autoras, com seus livros, apresentam contribuições neste campo de investigação do Intérprete de Libras e mostram, em suas pesquisas, qual é a real situação desse profissional no trabalho e na formação. Leite (2004) avalia a atuação do Intérprete de Libras na sala de aula, em uma escola pública localizada em uma cidade na região centro-oeste do Brasil. Analisa os papéis assumidos por esse profissional e estuda a interpretação como uma prática discursiva que coloca em evidência as relações sociais, como se constituem e dão sentido ao discurso criado. A autora diz que é um tema polêmico, porque ainda não há consenso sobre sua atuação, e mostra os perigos de uma contratação de um TILS sem o domínio da língua pela falta ou pouca formação que

---

<sup>6</sup> Esses livros são resultados das dissertações de mestrado de Leite (2004) e Rosa (2008).

esse profissional possui. Faz alguns questionamentos sobre a função do intérprete na sala de aula com a seguinte reflexão: muitas crianças surdas chegam à escola sem o conhecimento da Língua de Sinais e, neste caso, qual seria o papel do intérprete se o surdo não sabe a Libras? Questiona também a “neutralidade” exigida do intérprete na sua atuação e indaga: como pode o TILS, sendo ser humano, tornar sua participação isenta de interferências pessoais? Finaliza dizendo que as reflexões trazidas em seu trabalho são subsídios teóricos e práticos para que os atuais administradores dos órgãos públicos educacionais, principais responsáveis pela implantação da política de educação inclusiva no Brasil, considerem as peculiaridades escolares reais das pessoas surdas.

Ainda discutindo sobre a atuação do intérprete, porém, com foco na área da linguística, Rosa (2008), em seu livro, fala sobre a produção de conhecimentos na área de tradução da Língua de Sinais<sup>7</sup>. Traz discussões teóricas sobre os aspectos linguísticos da língua como fonologia, morfologia e sintaxe. Discorre sobre os abusos e limites do tradutor, a questão da fidelidade e a impossível invisibilidade desse profissional no ato tradutório. A pesquisa dessa investigadora ocorreu com Intérpretes de Língua de Sinais em sete Estados brasileiros nas variadas regiões do país. No entanto, entre estas produções, Lacerda (2009) traz uma contribuição diferenciada porque se direciona especificamente para o ensino infantil. No seu livro “Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental”, explica que a acessibilidade linguística deve estar presente no ensino infantil e em todos os níveis educacionais. Inicia a discussão trazendo em pauta a responsabilidade do tradutor/intérprete frente à língua alvo, destacando a ética e as competências, devendo estas ultrapassar seus saberes linguísticos. Explana a diferença entre a tradução e a interpretação desses profissionais nas suas diferentes áreas de atuação e descreve como vêm ocorrendo sua formação e o reconhecimento legal da profissão<sup>8</sup>. A autora diz que os intérpretes precisam estar atentos às especificidades dos surdos, pois na escola, muitas vezes alguns temas já conhecidos pelos alunos ouvintes são tratados naturalmente e, para surdos, são recebidos como uma novidade, por não terem acesso às informações pelos meios de comunicação e nem aos diálogos familiares. Lembra também que, no cotidiano escolar, muitas vezes as

---

<sup>7</sup> No período que o livro foi publicado, não havia a formação superior (Letras Libras - bacharelado) direcionada ao Tradutor Intérprete de Libras.

<sup>8</sup> No ano da publicação do livro, a profissão do Intérprete ainda não havia sido regulamentada pela Lei nº 12.319/2010.

TILS exercem funções além do exercício de interpretar. No caso do ensino infantil, “não se trata de ocupar o papel do professor, mas nas relações próximas às crianças surdas é difícil pensar que elas não se sintam (também) responsáveis por bons resultados em sua aprendizagem” (LACERDA, 2009, p. 25).

Além dos livros publicados, nos dedicamos também à análise das pesquisas que resultaram em dissertações de pesquisadores, como: Vieira (2007), Costa (2008), Tuxi (2009), Martins (2009) e a tese de Pedroso (2006). Tais pesquisas nos apresentam como vêm ocorrendo a formação e atuação desses profissionais nas escolas comuns e instituições superiores. Temáticas sobre as funções do profissional, a sua visibilidade na atuação e a ética também têm fomentado fortes discussões acadêmicas.

Vieira (2007) investigou o sul do país nos Estados do Paraná e Santa Catarina, e se dedicou a analisar os “professores-intérpretes” de Libras e investigar qual posição que ocupa o seu exercício na proposta de educação de surdos desses Estados. O objetivo principal era perceber se a nomenclatura que lhes foi atribuída<sup>9</sup> gerava implicações em suas práticas e em que caráter atuavam, se como professor ou como intérprete. A pesquisadora afirma, ao final de sua pesquisa, que grande parte dos seus entrevistados assumia as duas posições. Diz que no momento da análise, ainda não existiam cursos de nível superior para a formação do Intérprete de Língua de Sinais.

Para Martins (2009), interessa saber como ocorria a formação e as condições de trabalho dos intérpretes proficientes na Língua de Sinais. Nesse espaço acadêmico, onde a formação é de extrema importância, a pesquisadora revela que grande parte dos entrevistados adquiriu a língua no contato e convívio com os surdos.

Outros espaços educacionais também foram alvo de interesse de pesquisadores. Costa (2008), em sua investigação, avaliou os Intérpretes de Libras que atuavam nas escolas públicas estaduais da região metropolitana da cidade do Recife, nos níveis fundamental II e médio. A grande pergunta da pesquisadora era se a presença desse profissional favorecia o desenvolvimento do aluno surdo e quais as exigências que estavam sendo feitas em sua ação interpretativa. Os resultados mostraram que os intérpretes atuavam em todos os ambientes da escola,

---

<sup>9</sup> A terminologia “professor-intérprete” foi concedida naqueles Estados para que tivessem “um lugar” no quadro de funcionários das Secretarias de Educação.

realizavam interpretações que ultrapassavam o ensino da disciplina; também se percebeu que, para grande parte dos intérpretes, não havia a preocupação quanto ao aprendizado do aluno, esses profissionais afirmavam ter apenas preocupação com a ação interpretativa. A pesquisadora traz questões acerca do papel dos intérpretes nos espaços de ensino, destacando que sua função ainda é pouco compreendida, o que determina dificuldades para este trabalho. Sobre as investigações direcionadas a esse profissional, têm sido encontradas em maior quantidade aquelas que se ocupam em pesquisar os TILS que atuam na área da educação, esses, denominados por Quadros (2004) como os Intérpretes Educacionais.

Tuxi (2009) investigou o trabalho do intérprete educacional do ensino fundamental em escolas da rede pública da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Procurou perceber como o processo de inclusão é entendido nesses espaços escolares, como é vista a figura do intérprete educacional e demais profissionais integrantes daquele sistema escolar e de que forma aconteciam suas interações. Algumas questões nortearam a sua pesquisa, como por exemplo, saber qual o conceito de inclusão adotado naquelas escolas e se a presença do intérprete era garantia de aprendizagem do aluno surdo. Como resultado das narrativas dos entrevistados, os educadores sabiam da importância da Língua de Sinais para os alunos surdos, mas, segundo eles, este conhecimento ficava restrito apenas aos intérpretes; a atuação do intérprete variava de acordo com a realidade do aluno surdo, ou seja, se o aluno não dominasse a Língua de Sinais, ficava na responsabilidade do intérprete ensiná-lo durante as aulas e, neste momento, o intérprete se via na função de educador. Naquele espaço, os dois papéis, intérprete e professor, se apresentaram como necessários de serem definidos.

Continuando com a ação investigativa ao Intérprete Educacional, Pedroso (2006) buscou descrever e analisar a visão dos professores, colegas e gestores acerca da atuação de um professor fluente em Libras na condição de intérprete. Sua pesquisa se deu em uma classe comum do ensino médio no interior do Estado de São Paulo. Constatou-se que o professor fluente em Libras, atuando como intérprete, assume, na sala de aula, a função também de professor regente. Enquanto a escola não se reorganiza, as ações por ele desenvolvidas extrapolam a tarefa de interpretar. Como resultado da análise, os professores declaram perceber que a escola precisa de uma reestruturação curricular para atender melhor o aluno

surdo e incluir a temática da educação de surdos nos cursos de formação de professores. Enfatiza que, para o espaço de atuação do intérprete ser preservado, são necessárias medidas e estudos mais específicos sobre os aspectos pedagógicos relacionados ao ensino de surdos, e a organização de escolas bilíngues com currículo e estratégias de ensino e avaliação voltadas para a educação de surdos.

Tais pesquisas enfatizam a relevância e a importância do trabalho do intérprete e da sua formação para a inclusão dos surdos. São unânimes em dizer que apenas a presença do intérprete na sala de aula não garante o aprendizado do aluno e que seus modos de atuação precisam ser revistos porque ainda se confundem com a função do professor. Indicam, ainda, que o espaço desse profissional é pouco definido tanto nas políticas públicas quanto nas suas práticas em sala de aula, porque, muitas vezes, suas funções avançam e envolvem a dimensão pedagógica do ato de ensinar.

Percebe-se, assim, a amplitude de uma investigação neste campo, sendo que as discussões fomentadas nos levam a refletir sobre a necessidade de análises que instiguem as questões que permeiam a educação de surdos pautadas no trabalho do Tradutor/Intérprete da Língua de Sinais.



## 4 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Na educação contemporânea, o processo de desenvolvimento do sujeito acontece com ênfase dentro da escola, de acordo com a realidade social e histórica dos grupos com que se relaciona. Realizar um resgate da trajetória dos grupos envolvidos, sujeitos surdos e intérpretes, torna-se necessário para entendermos o movimento da educação de surdos e a constituição profissional dos intérpretes. Assim, conhecer esses sujeitos significa tecer os fios, entrelaçá-los para compreender o processo atual em que vivem. Para Bateson (1986, p. 38), todo conhecimento pode ser comparado a um tricô “ou uma malha, ou como se fosse um tecido, e que cada peça do conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras peças”. Para compreender o sujeito, é preciso, portanto, conhecer sua trajetória.

Partindo de dois relatos históricos – a história da educação de surdos e a história do tradutor/intérprete da Língua de Sinais – é possível perceber de que forma essas trajetórias se fundem, entrelaçam-se, e em que momento os grupos se encontram e se relacionam em suas lutas em busca de reconhecimento na sociedade. Este resgate histórico nos fará compreender os motivos da mudança de perspectivas que caracterizam a educação de surdos.

Fazer um registro sobre essa temática envolve um grande desafio. O motivo é a limitada existência de registros específicos sobre a história das pessoas com surdez no Brasil. Os escritos mais comuns são apresentados por pesquisadores que mencionam parte desta história em seus trabalhos acadêmicos.

É importante ressaltar que a grande maioria desses estudos destaca um conjunto de dificuldades, as quais pouco são abordadas: os lugares de lazer, as relações com familiares e as estratégias de ensino em modo específico. A educação de surdos é o assunto mais abordado pelos pesquisadores dessa área específica; porém, existe uma invisibilidade nos registros sobre as estratégias utilizadas para o ensino, ou seja, sobre os materiais utilizados pelos professores, as formas de contato, a comunicação inicial etc. O que é possível encontrar com maior frequência é as discussões sobre algumas perspectivas de ensino, as mudanças históricas

dirigidas à educação desses sujeitos e a influência dessas mudanças na vida educacional e social desse grupo de alunos.

A análise dessas mudanças é possibilitada por meio de uma retrospectiva cuja meta tende a conhecer e compreender os motivos que levaram a educação desse grupo de sujeitos a oscilações entre a valorização do uso da Língua de Sinais e, em outros momentos, à sua proibição associada ao investimento em outras estratégias. O recente debate sobre o uso da Língua de Sinais se associa também à necessidade de avanço para que não se considere os surdos como impossibilitados e incapazes.

Para entender melhor a história, é fundamental recorrer a um rápido cenário sobre como se constituía no passado a educação de pessoas com deficiência, para, assim, perceber a formação do espaço da pessoa com surdez na área da Educação brasileira. Para tanto, serão consideradas como fontes prioritárias três estudiosas da História: Maria Aparecida Leite Soares (1999), Gilberta de Matino Jannuzzi (2006) e Solange Maria da Rocha (2008).

#### 4.1 OS FIOS DA MEMÓRIA I

Durante séculos, a pessoa com deficiência viveu privada de direitos que hoje são considerados básicos, como saúde, educação e participação social. Jannuzzi (2006) mostra que as pessoas com deficiência não recebiam educação, eram segregadas e, muitas vezes, escondidas e privadas do convívio em sociedade. Porém, em todo o mundo, começaram a ser construídas políticas educacionais para inclusão do cidadão com deficiência. Essas mudanças eram motivadas por diferentes objetivos, como relata Rocha (2008, p. 46):

Na Alemanha, na Inglaterra e nos países escandinavos, a questão era formar cidadãos capazes de exercer seus direitos e deveres. Na França e na Itália, ela estava mais ligada à política religiosa, o partido clerical buscava fiéis para se fortalecer. Enquanto nos Estados Unidos da América, a idéia era converter pessoas inúteis em trabalhadores

No Brasil, à medida que o ensino básico se estabelecia como alternativa, eram dados os primeiros passos rumo à organização escolar com vistas à escolarização do aluno com deficiência. Ainda no Império, os cegos e os surdos foram os primeiros a ter instituições que recebiam auxílio financeiro; os cegos, em

1854, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, denominado posteriormente de Instituto Benjamim Constant (IBC); e os surdos, em 1857, com a fundação do Instituto dos Surdos – Mudos, pelo professor E. Huet (JANNUZZI, 2006). Foi a criação desses dois institutos que deu início à Educação Especial no nosso país.

No Brasil, as primeiras iniciativas para que a educação de surdos passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional surgiram em meados do século XIX, em um momento concomitante com a criação das escolas de primeiras letras. Essas escolas tinham por principal objetivo ensinar a ler, escrever, contar, as quatro operações mais a doutrina cristã: “É neste ambiente de ensino de primeiras letras que, em junho de 1855, E. Huet apresenta ao imperador D. Pedro II um relatório em Língua Francesa, cujo conteúdo revela o plano de criação de um estabelecimento para surdos” (ROCHA, 2008, p. 27).

É importante destacar aqui o importante papel de Huet para a educação dos surdos no nosso país. Segundo Dutheil (2007, p. 71), E. Huet “era um homem à frente do seu tempo. Nascido em Paris em 1822 em uma família da nobreza ficou surdo aos 12 anos após ser acometido por sarampo”. Ele era um estudante exemplar e, quando perdeu a audição, já falava três línguas: Francês, Alemão e Português. Depois do início de sua surdez, aprendeu a falar o Espanhol, e teve sua trajetória acadêmica em Paris, onde se formou para se tornar professor.

No dia 26 de setembro do ano de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos–Mudos (INSM), hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na cidade do Rio de Janeiro. Rocha (2008) detalha que o ensino inicial dos surdos foi direcionado para as disciplinas de Aritmética, Língua Portuguesa, História do Brasil, Geografia, Geometria Doutrina Cristã e Linguagem Articulada – esta última era direcionada aos alunos que tinham “aptidão”, ou seja, resquício auditivo para o treino da fala.

Em 1874, com esse instituto já implantado, ganhou ênfase a perspectiva da formação para o trabalho dentro da instituição. Eram oferecidas aos alunos surdos oficinas de marcenaria, tornearia, sapataria, encadernação, corte e costura, entre outros, e as disciplinas científicas eram deixadas para segundo plano. Os surdos que moravam fora do Estado do Rio de Janeiro ficavam internados e os que residiam nessa cidade estavam em regime de externato.

Um educador de surdos vinculado ao instituto, chamado Dr. Menezes Vieira, deixou em seus relatórios o registro sobre como era dado o tratamento escolar a

esses alunos. Porém, muito antes de o instituto ser influenciado pelas diretrizes de Menezes Vieira, já existia uma preocupação por parte da instituição na profissionalização do surdo.

Em 1869, o Dr. Tobias Leite assumiu a direção do Instituto Nacional de Surdos–Mudos e implantou uma série de ações para melhorias do instituto. Ele acreditava que o aluno deveria receber apenas o ensino primário; depois, aprender um ofício para garantir sua sobrevivência. Segundo esse profissional, o objetivo dos institutos não era o de formar “homens de letras”, mas sim pessoas habilitadas para manter relações sociais, impedindo, assim, o isolamento provocado pela surdez (ROCHA, 2008).

Por esse motivo, em um terreno anexo ao jardim, foi feita uma horta; assim, os alunos poderiam aprender as atividades agrícolas. Era uma iniciativa que possibilitava os primeiros passos para uma futura profissão. Essa forma de ensino e acolhimento aos surdos dava ao instituto o formato de internato ou asilo, e não exatamente de uma instituição de ensino. Rocha (2008) diz que a imprensa criticava a transformação do instituto em estabelecimento profissionalizante, pois essa proposta deixaria em segundo plano o aprendizado.

## 4.2 OS MÉTODOS DE ENSINO

Diante de todas as questões sobre a escola no século XIX, havia uma preocupação com a educação dos surdos que envolvia a discussão sobre o método de ensino. Soares (1999, p. 37) afirma que “aparentemente, educação de surdos e educação dos normais encontravam-se no mesmo nível de preocupação, na medida em que ambas se voltam para a questão do método”.

A língua de instrução usada no instituto era a de sinais francesa, trazida por Huet. Naquele momento histórico, já existiam professores surdos, e até mesmo os professores ouvintes se reuniam em atividades que propiciavam demonstrações aos alunos com o intuito de mostrar o quanto o método da Língua de Sinais produzia aprendizado aos surdos. Essa forte discussão trazia à tona os três métodos de ensino para os surdos: o oralismo (método alemão), o gestualismo (método francês) e o método misto.

O método do gestualismo é hoje denominado como a Língua de Sinais. Seus defensores afirmavam que era o melhor procedimento para a educação de surdos,

pois, por seu intermédio, o aluno recebia instrução, considerada o ponto de partida para o aprendizado da leitura e escrita.

O oralismo era outro método de ensino, segundo alguns educadores, era a única forma de o sujeito surdo aprender a comunicar-se: pelo uso da fala e da leitura labial. Esses educadores acreditavam que o uso da língua sinalizada impedia o aprendizado da oralização.

O método misto, denominado comunicação total, integra a Língua de Sinais com a oralização. São utilizados todos os tipos de recursos, o oral, treinamento auditivo, imagens, figuras. A comunicação era bimodal, ou seja, o português sinalizado. Alguns educadores apresentavam essa metodologia porque acreditavam que o método oral não garantia o desenvolvimento escolar do aluno surdo.

As distinções entre os métodos do ensino sempre foram alvo de grandes debates por parte dos educadores de surdos, a tal ponto que se achou necessário que tais discussões fossem levadas ao congresso realizado em Milão.

No ano de 1880, foi realizado um grande congresso, denominado o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos-Mudos na cidade de Milão, na Itália. Nele, estavam presentes os educadores que representavam os institutos da Europa e das Américas. Entre os temas propostos, discutiram-se e analisaram-se três métodos distintos, e decidiu-se qual seria o adequado para melhorar o ensino de surdos no mundo. Os métodos eram, como já foi mencionado, o gestualismo (Língua de Sinais), o oralismo (oral puro) e o método misto (comunicação total). Este último método havia sido aprovado dois anos antes, no Primeiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos, em Paris, quando foi decidido que seriam utilizadas a leitura labial e articulação “mas conservando o uso de gestos entre professores e alunos durante o período inicial” (SOARES, 1999, p. 34).

No entanto, a discussão ainda seguia e um segundo congresso foi realizado em Milão, na Itália. Neste congresso, houve uma votação entre os 164 delegados presentes para escolher qual dos métodos seria usado pelos institutos e, como resultado, 160 votos foram a favor do método oral, e apenas quatro a favor da Língua de Sinais<sup>10</sup>. A partir de então, não se permitiu que a Língua de Sinais fosse usada, nem poderia ser oficialmente ensinada aos surdos em todo o mundo. A

---

<sup>10</sup> Strobel e Perlin (2008) detalham que estavam presentes 164 delegados, além de professores surdos. É provável que a prerrogativa do voto tenha sido associada apenas aos delegados.

justificativa era a de que a Língua de Sinais impediria o desenvolvimento do ensino da língua oral dos alunos.

Strobel e Perlin (2008) contam que o congresso de Milão foi organizado e dirigido por especialistas na área da Saúde e da Educação. Dentre eles, estava Alexander Graham Bell<sup>11</sup>. Mais tarde, um terceiro congresso foi realizado em Gênova, em 1892, para dar continuidade ao debate sobre as questões que envolvem a educação de surdos. Neste congresso, também foi apoiado o método oral puro.

Nos três congressos aqui citados, os profissionais da Educação demonstravam interesse em escolher o “melhor” método para a educação dos surdos. Cabe, porém, destacar que a ênfase não era dirigida à instrução, mas sim à socialização com a comunidade ouvinte.

#### **4.2.1 O Método Oral Puro**

A decisão do congresso de Milão teve grande repercussão no Brasil. No INES, o método oral puro foi adotado e muitas mudanças ocorreram. Foram criadas novas disciplinas para substituir aquelas que ensinavam sinais, sendo que muitos professores foram transferidos. Rocha (2008, p. 54) descreve este momento:

Em 1911, o Decreto de nº. 9.198 em seu artigo 09, determinava a retomada do Método Oral Puro em todas as disciplinas. Assim, os três professores de Linguagem Escrita foram transferidos para recém criadas cadeiras de Linguagem Articulada e Leitura sobre os lábios, já que apenas uma vinha funcionando desde 1887

Segundo Soares (1999), um dos grandes efeitos e, contemporaneamente, uma limitação da adoção do método oral no Brasil, foi a confusão, por parte dos educadores, da atividade de articulação e treino da fala com as práticas pedagógicas. Como resultado dessa limitação, ensinar a falar se tornou a principal atividade do instituto e a escolaridade do aluno surdo ficou em segundo plano.

Ao referir esse processo, é necessário destacar que se discute o acesso à instrução formal para o reduzido grupo de alunos que frequentava o INES. Para Jannuzzi (2006), neste período, as salas de aula se transformaram em clínicas

---

<sup>11</sup> Foi um professor de surdos e defendia a oralização, teve grande influência neste congresso, adquiriu fama pela invenção do telefone, o aparelho gerou grande interesse na época e seu inventor chegou a receber um prêmio.

fonoaudiológicas. Os alunos precisariam primeiro aprender a fala, para, depois, por meio dela, receber instrução escolar. Além disso, nas salas de aula, os alunos eram vacinados, recebiam medicamentos e tratamento dentário, faziam fisioterapia e audiometria.

A justificativa para que as instituições adotassem o método oral, ou o uso da palavra, deu-se por razões variadas nos diferentes países. Enquanto na Europa a justificativa mais frequente era de que por meio do método oral os surdos poderiam acompanhar o ensino da escola, no Brasil, a justificativa parecia ser outra. Soares (1999) destaca os registros do Dr. Menezes Vieira, em que justificava as decisões da época. Segundo esses relatos, era necessário adequar o surdo à sociedade, e isto apenas seria possível por meio da fala, e não pela escrita, em função das características da sociedade brasileira da época.

Para uma sociedade que, em sua grande maioria, era analfabeta, de que serviria ensinar a escrita ao surdo? Se a grande maioria dos alunos surdos era de classes populares e, nessas, poucos sabiam ler e escrever, de que adiantaria ensinar-lhes a leitura e a escrita? A questão referida pelo Dr. Menezes “não é o analfabetismo da população em prejuízo do surdo alfabetizado, é o prejuízo de se alfabetizar um surdo num país de analfabetos” (SOARES, 1999, p. 43).

A educação de surdos pelo método oral não trouxe os resultados estimados pelos educadores; ao contrário do que se esperava, nem todos os surdos conseguiram alcançar a oralização. Para Jannuzzi (2006), muitos alunos ficavam no instituto por muitos anos sem aprender a falar e, por essa razão, não adquiriram o domínio da escrita. Continuava, assim, a busca por um método educacional que contemplasse a todos.

#### **4.2.2 O Método da Comunicação Total**

Em meados de 1970, começa a ser utilizado no Brasil o método da comunicação total – o uso da língua oral concomitantemente com a Língua de Sinais –, também denominado bimodalismo ou português sinalizado. A fragilidade deste método se apresenta no momento em que é executado, pois as duas línguas utilizadas possuem estruturas linguísticas diferentes. Segundo Quadros (1997), este método permite que o aluno transmita o que deseja, mas a informação veiculada pelo professor nem sempre fica compreensível para o aluno. Além disso, nesse

momento histórico, foi verificado que as crianças surdas continuavam com sérios problemas de aprendizado na leitura e na escrita. Para entender melhor as fragilidades deste método, seria necessário nos direcionarmos ao campo da tradução e da linguística contrastiva; no entanto, este estudo não abarca esses limites.

### 4.2.3 O Bilinguismo

Esta abordagem se disseminou e ganhou força com as pesquisas do linguista Willian Stokoe, na década de 1960, nos Estados Unidos. Stokoe defendeu que a Língua de Sinais possui um *status* de língua. Procurou mostrar que a Língua de Sinais não se resumia à mímica nem a gestos, e tinha as mesmas propriedades que as línguas orais. Essa compreensão da língua sinalizada reforçou a defesa de que este canal comunicativo deveria ser prioritário na educação dos surdos, destacando sua importância e o direito de o surdo adquiri-la e usá-la. No Brasil, a Língua de Sinais ganhou destaque na década de 1980, a partir das pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito, favorecendo o avanço de uma proposta designada como método bilíngue na educação dos surdos brasileiros.

Quadros (1997) afirma que o bilinguismo é um método que permite ao aluno surdo, na escola, ter acesso a duas línguas. A primeira é a Língua de Sinais, e a segunda, a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Essa metodologia torna possível reconhecer o surdo quanto à sua diferença, à sua forma de aprender e reconhecer o mundo. Esta proposta tem se mostrado atualmente predominante no contexto brasileiro para o ensino dos surdos.

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como aquela que deve ser usada na educação de surdos ocorreu no ano de 2002, com a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, no ano de 2005. Esse decreto, no capítulo VI, garante o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, e afirma que o método bilíngue deve ser trabalhado e articulado nas escolas e instituições de ensino.

Fazer uma retrospectiva histórica da educação de surdos instiga-nos a refletir de que forma ocorreram as mudanças no ensino dos surdos até chegarmos ao momento atual. O bilinguismo como método, a inclusão dos surdos no mercado de

trabalho, a oficialização da Língua de Sinais foram conquistas políticas e representaram avanços para o acesso da pessoa surda na sociedade.

Diante dessas transformações, tornou-se necessária a inserção de uma nova figura no campo do ensino de surdos, o tradutor/intérprete da Língua de Sinais. A atuação desse profissional sempre esteve presente junto às pessoas surdas; não existiam, no entanto, políticas públicas para ancorar o seu trabalho e regulamentar a sua profissão.

Hoje, as leis voltadas à educação de surdos se direcionam mais fortemente ao recebimento deste grupo no ensino comum, nesse espaço onde a educação bilíngue para surdos é um direito e a participação do “intérprete de Libras educacional” faz-se necessária. O surgimento, a formação e a atuação deste personagem na trajetória dos surdos brasileiros é uma história que merece ser contada.

Retorno a destacar a falta de estudos mais amplos que contem a história dos surdos no Brasil; os historiadores que elegi como principais autores finalizam seus escritos em meados da década de 1990. A história da última década é ainda bastante recente, mas não menos importante, e já se encontram partes dela nas pesquisas nos programas de pós-graduação. No entanto, sem dúvida, é necessário que historiadores se interessem em registrá-la no intuito de historicizar os fatos e as mudanças ocorridas nesse espaço educacional.

Hoje, estamos no século XXI, marco para grandes mudanças políticas e educacionais. Ao nos dirigimos à educação de surdos, percebemos as transformações visíveis: tem ocorrido uma ampliação da escolarização desses sujeitos; os surdos, hoje adultos, voltam à escola, e outros, mais jovens, avançam na escolarização, como muitos deles ingressando na universidade.

As transformações vão além das mudanças no ensino para alunos surdos. Para Skliar (2005), a sociedade está mudando, assim como a concepção que ela tem sobre o surdo, as relações e o entendimento sobre a Língua de Sinais. Modificam-se também as políticas públicas direcionadas a este sujeito que promovem acesso às escolas comuns e ao atendimento comunicativo de acordo com suas especificidades.



## 5 O TRADUTOR/INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS NA LITERATURA E NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Neste capítulo, pretendo explicar sobre a figura do Intérprete da Língua de Sinais. Perceber como se dá o exercício do percurso histórico desse profissional e sua luta por reconhecimento. Entender por que os reflexos de sua trajetória ainda o atingem e de que forma esses movimentos contribuíram para os avanços, buscando identificar dificuldades encontradas na condução de programas e propostas político-pedagógicas.

Na literatura, é possível observar que no mundo inteiro os Intérpretes da Língua de Sinais instituíram a profissão na prática, sem receberem qualquer treinamento formal. Iniciando as interpretações dentro da própria família, no grupo de surdos, no âmbito religioso etc. Com o passar dos anos, porém, os Intérpretes de Libras ganham espaço social e político, estendendo suas atividades para o campo educacional.

No Brasil, somente em 2010 foi sancionada a lei que regulamenta a profissão, mesmo que antes disso o tradutor/intérprete já atuasse como mediador em vários espaços diferenciados da sociedade – político, jurídico, religioso, educacional e da saúde, entre outros. No entanto, a maior demanda desse profissional hoje é na área educacional. É nesse espaço que surgem as discussões que dão um novo contorno às práticas na sala de aula quando há a presença de alunos surdos no ensino comum. Por ser bastante recente o seu reconhecimento, ainda são poucos os registros e as pesquisas direcionados à prática da tradução e interpretação em Libras, e ainda menor o número de pesquisas que tratam sobre a educação de surdos na escola regular.

Para dar base às afirmações acima, será apresentada, neste capítulo, uma revisão da literatura sobre a temática do tradutor/intérprete de Libras, em pesquisas publicadas pelos programas de pós-graduação no contexto brasileiro. O estudo bibliográfico realizado foi de fundamental importância para melhor compreender a atuação e perceber a função deste personagem na sala de aula em uma perspectiva inclusiva.

Neste capítulo, trabalharemos com três momentos distintos. No primeiro, que trata da história do profissional tradutor/intérprete de Libras, será realizado o resgate sobre sua história, cujo delineamento influencia até hoje as decisões políticas, a sua formação e a sua atuação profissional. No segundo momento, mais sistemático, serão descritos o mapeamento bibliográfico e seu percurso metodológico, por intermédio de tabelas, recortes e escolhas dos trabalhos a serem lidos. No terceiro momento, com base na leitura dos autores elegidos, serão registradas as reflexões sobre as temáticas abordadas em suas pesquisas: quem atualmente é o tradutor/intérprete de Libras, como acontece sua formação profissional, qual é a sua relação de trabalho com os outros profissionais envolvidos na educação de surdos, como é sua atuação e qual a sua função na sala de aula. Nestas reflexões, serão identificadas as conexões ou contradições, as lacunas, as ausências e as tendências pedagógicas no trabalho desse profissional.

## 5.1 OS FIOS DA MEMÓRIA II

O trabalho de tradução e interpretação existe desde a Antiguidade. Os registros mais remotos são de intérpretes de línguas orais que atuavam como compradores, mercadores, ou na mediação de um negócio. A ausência de registros da história do intérprete se justifica pela classe social que ele ocupava. Grande parte deles era de origem escrava; por isso, a atividade de interpretar não era reconhecida como profissão.

Pagura (2010) faz menção de um registro da existência do intérprete no terceiro milênio antes de Cristo:

Os egípcios tinham [...] um hieróglifo com o significado de “interpretação” [...] os romanos utilizavam intérpretes nos territórios conquistados, assim como também os utilizavam as expedições de natureza colonizadora, militar, religiosa ou comercial. Há também a menção da presença de intérpretes nas literaturas grega e latina antigas, bem como em registros da Idade Média, do Renascimento e posteriores. (PAGURA, 2010, p. 10).

Santos (2006) relata que, na Idade Média, nos encontros diplomáticos, era marcante a presença dos intérpretes de línguas orais, pois nessas conferências era necessário um intermediador para os países representados naqueles encontros. Naquela época, era comum a evangelização dos povos, a catequização; por isso, a

intermediação cultural e linguística era fundamental, e também o trabalho dos intérpretes muito solicitado.

No entanto, quando dirigimos o olhar para a história dos tradutores/intérpretes da língua de sinais, percebe-se que se trata de uma ação muito mais recente, e que são escassos os seus registros. Miranda (2010) diz que o primeiro registro oficial sobre a atuação dos intérpretes da Língua de Sinais se deu em 1964, em Indiana, nos Estados Unidos. Naquele momento, a atuação era voluntária e exercida por filhos de surdos (CODA)<sup>12</sup>, professores de surdos ou pessoas ligadas à vida religiosa; era uma tarefa assistencialista e, por este motivo, não se tem dados nos registros sobre quem eram estas pessoas.

No Brasil, em meados dos anos 1980, o trabalho dos Intérpretes da Língua de Sinais começou a ter visibilidade. Esta função teve início dentro das igrejas. Mesmo sem uma preocupação com a formação linguística, cultural ou ética, os intérpretes iniciaram sua atuação junto aos surdos.

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

Além disso, Lacerda (2009) destaca que nos espaços religiosos eram oferecidos cursos de formação em Libras, cursos de ensino bíblicos e cultos com atuação do intérprete. Elaboravam materiais em Libras, como vídeos, livros e dicionários divulgando a liturgia e a doutrina da igreja. Foi nesse espaço que a presença do Intérprete de Língua de Sinais se tornou muito marcante.

Por essa profissão ter se iniciado dentro do espaço religioso e no voluntariado, até nos dias de hoje persiste a compreensão de que a atuação do intérprete seria para “ajudar” o surdo. É uma atitude de benevolência do intérprete; por isso, não seria necessário remunerá-lo.

Porém, diante das demandas crescentes, os TILS começaram a se organizar, posicionar-se frente à importância de sua atuação e requerer políticas públicas que garantissem seus direitos de formação e atuação profissional.

O principal componente que contribuiu para o reconhecimento da profissão foi a oficialização da Língua de Sinais através da Lei nº 10.436/2002, conhecida como a

---

<sup>12</sup> Sigla para Childrens of Deaf Adults (Crianças Filhos de Pais Surdos).

Lei de Libras. A partir desta data, “os surdos passaram a ter garantias de acesso enquanto direito linguístico. Assim conseqüentemente, as instituições se viram obrigadas a garantir acessibilidade através do profissional intérprete de língua de sinais” (QUADROS, 2004, p.13).

No ano de 2005, o Decreto nº 5.626/2005 visa assegurar o cumprimento das Leis nº 10.098/2000 e nº 10.436/2002, e apresentar disposições envolvendo a atuação do tradutor /intérprete de Libras nas:

Art 22 - II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Art 23 - As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24 - A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004. (BRASIL, 2005).

O decreto também dispõe que a pessoa surda deve ter direito a uma educação bilíngüe. Ou seja, durante o processo educativo, deverá receber a instrução na Língua de Sinais (L1) e na Língua Portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita.

Quadros (2004) traz um breve relato do percurso do Intérprete de Língua de Sinais em nosso país. Descreve que o primeiro encontro para debater a atuação do TILS como profissional foi em 1988, organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). Foi nesse espaço que, pela primeira vez, se avaliou a ética do Intérprete de Libras.

Na década de 1990, foram criadas unidades centralizadoras de TILS em alguns Estados, vinculadas à Feneis, e foi realizado um segundo encontro, em que se promoveu um intercâmbio com os intérpretes de diferentes lugares do país e fundou-se o regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes. No entanto, foi no ano de 2002 que a lei federal reconheceu a Língua de Sinais como língua

oficial dos surdos brasileiros. Esta lei significou um importante passo para o reconhecimento e a formação do profissional intérprete no Brasil.

Apesar de no Brasil a Lei de Libras ter sido homologada em 2002, a profissão do Intérprete de Libras demorou oito anos para ser regulamentada. A regulamentação, por intermédio da Lei nº 12.319/2010, define aspectos relativos à formação do intérprete, assim como sua postura, ética e competências em seu exercício.

Atualmente, a atuação do Intérprete de Libras está ganhando espaço em outros ambientes, além daquele educacional. Intérpretes estão sendo contratados para eventos culturais e de lazer, museus, oficinas, ambientes políticos, festas comemorativas etc. No entanto, percebe-se ainda a falta de capacitação dos TILS para atuarem nesses espaços tão diversos.

## 5.2 UMA LEITURA BIBLIOGRÁFICA NO PERÍODO DE 2006 A 2012

Com a finalidade de desenrolar os fios condutores já apontados no início desta pesquisa e de compreender como ocorre o trabalho do Intérprete de Libras na escola, apostamos em reunir os trabalhos que focassem a temática do tradutor/intérprete no ensino regular. Para tanto, foi realizado um mapeamento bibliográfico de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação no período de 2006 a 2012, destacando as que tratam do ensino fundamental. Numa abordagem qualitativa, foi necessário organizar uma estrutura metodológica para classificar os trabalhos e eleger os de interesse da pesquisa em andamento. Para iniciar a apresentação deste mapeamento, trago uma metáfora de Bateson (1986, p. 54) que nos convoca a pensar sobre nossas decisões, pois é tarefa do pesquisador o reconhecimento de um campo que se associa à sua própria trajetória e seus interesses: “A carta que você não escreve, a desculpa que você não pede, a comida que você não coloca para o gato – todas essas podem ser mensagens suficientes e eficazes porque o zero num contexto, pode ser significativo”.

Bateson (1986) instiga-nos a refletir de que forma surge o interesse por um objeto de pesquisa. As ideias, as escolhas, as preferências não surgem do nada. Interessamo-nos pelas coisas que fazem parte de nós, preocupamo-nos com aquilo que nos move. Estamos inseridos num contexto e queremos fazer parte da história,

entendendo que todas as nossas escolhas são frutos de motivos, anseios e aspirações. Aprendemos que, na vida, “nada virá do nada” (BATESON, 1986, p. 52).

Nos últimos anos, o trabalho do tradutor/intérprete de Libras tem se tornado interesse de pesquisa no âmbito acadêmico, com predominância nos campos da Linguística, da Tradução e da Educação. A importância dirigida ao estudo deste personagem “não veio do nada”: foi impulsionada pelas leis que apontam para a inclusão educacional e social da pessoa com deficiência por intermédio do Decreto nº 5.296/2004, que regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000. Foram esses dispositivos legais que constituíram as primeiras regras e os primeiros critérios para a acessibilidade social das pessoas com deficiência, com mobilidade reduzida ou dificuldades na comunicação. Outro passo fundamental para o destaque da figura do intérprete foi a lei dirigida especificamente às pessoas com surdez, a Lei nº 10.436/2002, conhecida como a Lei de Libras, e a sua regulamentação no ano de 2005, por intermédio do Decreto nº 5.626.

A Lei de Libras contempla a oficialização da Língua de Sinais como meio de comunicação das pessoas surdas no Brasil, bem como seu direito de uso e acesso em todos os âmbitos da sociedade. Com isso, a figura do tradutor/intérprete começa ter importância, pois é o profissional que “traduz e interpreta a Língua de Sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)” (QUADROS, 2004, p. 11).

A regulamentação da Lei de Libras orienta sobre a formação dos professores, a inclusão do ensino de Libras no desenho curricular do magistério (médio e superior), a difusão da Libras e a formação dos intérpretes de Libras. A partir desse ponto, percebe-se que esse profissional recebe olhares acadêmicos e torna-se alvo de atenção nas pesquisas das universidades brasileiras.

Delimitando a análise, pretendo dar ênfase ao espaço educacional, mais precisamente, no ensino fundamental. Parto de algumas questões norteadoras: quem são esses profissionais? Como acontece a sua formação (inicial e continuada)? Como acontece a sua atuação? Que condições lhe são oferecidas para atuar? De que forma se dá a sua inserção no sistema educacional? Como está sendo a aceitação do seu trabalho na comunidade escolar (familiares, professores, gestores, alunos ouvintes e surdos)? Qual a sua relação com o professor regente da sala? Quais são suas expectativas para o futuro?

O mapeamento bibliográfico apresentado aqui está em sintonia com a ideia de “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002). Essa autora ainda destaca que um trabalho dessa natureza é importante porque o campo bibliográfico nos permite tentar responder a questionamentos e hipóteses levantadas nos diferentes planos de análise. Oportuniza também avaliar em que condições têm sido produzidas tais pesquisas, os pontos de vista, as opiniões e as diferentes perspectivas dos pesquisadores.

Um estudo da temática do tradutor/intérprete não visa apenas analisar de que forma ocorrem os estudos direcionados a esse profissional, mas refletir como a pesquisa científica tem contribuído para a realização de um novo fazer pedagógico.

A identificação das teses e das dissertações foi realizada em dados públicos disponíveis em meio digital: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Sistema de Información Científica REDALYC, além de buscas dirigidas aos acervos oficiais das universidades mantenedoras. As palavras-chaves selecionadas na procura dos trabalhos foram estas: Língua de Sinais, Libras, educação de surdos, Intérprete de Libras, intérprete e escola inclusiva, intérprete e bilinguismo, Intérprete da Língua de Sinais, intérprete na escola regular. Os documentos identificados eram arquivados e posteriormente organizados em formato de tabela, apresentando as seguintes informações: pesquisador, título, tipologia, orientador, instituição, área, linha de pesquisa e ano de publicação.

As leituras possibilitaram organizar um primeiro mapeamento, o qual resultou em três teses e 29 dissertações. Esses trabalhos têm como foco de pesquisa o intérprete e a Língua de Sinais, envolvendo os campos da linguística, da tradução, das políticas públicas e da educação. As investigações foram direcionadas aos mais diversos objetos de pesquisa: língua, tradução, identidade, representação, discurso, narrativas, performance e gênero.

Tabela 1 – Produções acadêmicas

Instituições acadêmicas por instituições												Total Geral	Total de dissertações	Total de teses
Regiões/ Tipo de produção	Caráter da Instituição													
Norte	IES													
		Dissertação												
	Tese													
Nordeste	IES	UFPB		UNI-CAP								2	2	
		Dissertação	1		1									
	Tese													
Sul	IES	UFSC			UNI-SINOS	UFRGS	UCS	UTP	UEM			13	13	
		Dissertação	8		1	1	1	1	1					
	Tese													
Sudeste	IES	UFS-CAR	PUC	UFMG	UFES	UFRJ		UNI-MEP	UNI-CAMP	UNE-SP		10	7	3
		Dissertação	1	2	1	1			1	1				
	Tese					1		1		1				
Centro-oeste	IES	UNB		UFG								7	7	
		Dissertação	3		4									
	Tese													
<b>Total geral</b>											32			

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dos 32 trabalhos, são vinte e nove dissertações e três teses. A produção concentra-se nas regiões sul, com 13 trabalhos; sudeste, com dez; e centro-oeste, com sete trabalhos. Percebeu-se que a região nordeste tem o menor número de trabalhos, sendo dois, e no norte, não houve nenhuma produção na área durante o tempo analisado. A predominância das pesquisas é do nível de dissertação e as três teses foram produzidas na região sudeste do país.

Uma pesquisa bibliográfica também permite identificar as áreas e trazem ao pesquisador a percepção dos programas de pós-graduação sobre este tema, e como as academias vêm desenvolvendo este trabalho ao longo do tempo. No caso das análises voltadas ao tradutor/intérprete de Libras, as áreas acadêmicas são as mais variadas. São elas: Educação, Estudos da Tradução, Linguística, Políticas

Educacionais, Letras etc. Essa multiplicidade demonstra que a função do tradutor/intérprete de Libras é uma temática complexa, pois envolve perspectivas diferentes frente aos sujeitos usuários desta língua, numa visão antropológica, clínica, social e educacional.

Por intermédio das leituras dos trabalhos, foi possível identificar quais pesquisas tinham aproximação com o tradutor/intérprete no ensino regular, nível fundamental. Desta forma, foram encontrados 11 trabalhos – uma tese e dez dissertações. A seguir, apresento as reflexões decorrentes da análise desse universo de pesquisas identificadas como pertinentes.

Sobre acervos pequenos de pesquisas, Soares (2000) entende que, no Brasil a pesquisa bibliográfica pode ser considerada ainda frágil na área da Educação, sendo que em outros países já vem desenvolvendo-se com mais consistência. Para a autora, é importante realizar análises bibliográficas no campo das Ciências Sociais, pois, por intermédio delas, torna-se possível conhecer a realidade da escola e do conhecimento sistematizado em diferentes perspectivas.

Um trabalho de caráter bibliográfico nunca deve ser finalizado, mas estar sempre aberto para um novo começo em função de sua contínua produção. Apenas um consistente trabalho que possa ser denominado de “estado do conhecimento” consegue dar ao pesquisador a real compreensão da pertinência dos caminhos que ele pretende trilhar.

### 5.3 AFINAL... QUEM SÃO ESSES PROFISSIONAIS?

Ao realizar as leituras das análises que têm como temática o Intérprete de Libras na escola regular, percebe-se uma preocupação dos autores ao tentar definir o perfil desse profissional: como devem ser suas nomenclaturas (professor intérprete, Intérprete de Libras, professor bilíngue, etc.), como registrá-los nos documentos e como inseri-los no sistema escolar.

Determinadas redes o definiram *intérprete*, outras, *professor-intérprete*, e ainda, *professor bilíngue*. Tuxi (2009) relata que, em uma de suas entrevistas, uma coordenadora sugere mudar a nomenclatura TILS dos documentos e bibliografias para “professor-intérprete”, principalmente no ensino fundamental. Para a coordenadora, a atuação desse profissional ultrapassa a função de interpretar, pois

adentra no âmbito da prática pedagógica. Por isso, a denominação sugerida teria mais proximidade com o seu desempenho na sala de aula.

No entanto, para Quadros (2004, p. 27), o tradutor/intérprete de Língua de Sinais é “o profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa”. A autora afirma que o domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação não é o suficiente para atuar, ou seja, ele precisa “ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da Educação)” (QUADROS, 2004, p. 28).

Ainda que todos os autores deste mapeamento reconheçam a definição de Quadros (2004), é notória a diversidade da denominação dada a esse profissional, nos diferentes contextos investigados. Essa diferenciação ultrapassa o território brasileiro. Lacerda (2009) diz que, em outros países, é diferenciado o intérprete geral do intérprete educacional. Na Itália, por exemplo, o profissional que atua em sala de aula é denominado *assistente de comunicação*, pois se entende que, na sala de aula, o intérprete “também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua forma de atuação [...]” (LACERDA, 2009, p. 33).

Quadros (2004, p. 29) lembra que o intérprete “é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo”. Embasada em Quadros (2004), o TILS será considerado, no presente estudo, como o mediador na sala de aula.

### **5.3.1 O Intérprete como Mediador**

Costa (2008) e Tuxi (2009) também apresentam o intérprete como o mediador no contexto escolar e social. Isso porque ele cria instrumentos de mediação, de forma semelhante a um professor regente de turma, consideradas as diferenças do foco da mediação. O intérprete é o profissional que tem conhecimento da Língua de Sinais e consegue identificar quando o aluno surdo não entende o conteúdo, ou não conhece os sinais usados na interpretação e, então, o intérprete faz um trabalho à parte, ou seja, ele ensina os sinais ao aluno, caso não

seja alcançada a expectativa de aprendizagem para esses estudantes. O TILS, na sala de aula, é um mediador do conhecimento; por isso, torna-se muito difícil dizer que esse profissional se restringe ao ato de interpretar.

O papel do mediador é de fundamental importância para o aprendizado do aluno, Vygotsky (1991) sintetizou o significado da mediação e diz que é por intermédio dela que uma pessoa desenvolve o sentido das coisas. As formas de mediação são múltiplas, e as representações simbólicas, como a escrita, os gestos, os apontamentos, os brinquedos, entre outras, facilitam este processo. O autor enfatiza que a representação simbólica primária é a fala, e que é preciso ter esta como base para que todos os outros signos sejam criados. Isto demonstra que a língua é a principal ferramenta de mediação para o desenvolvimento do sujeito. Importante lembrar que o processo de mediação presume a participação do outro, o sujeito adulto, mais experiente. No caso da sala de aula que tenha aluno surdo, este sujeito é o tradutor/intérprete de Língua de Sinais que usa a Libras como ferramenta de mediação entre o aluno surdo e o meio em que ele está inserido.

O debate sobre a mutabilidade do sujeito e a pluralidade de elementos mediadores no contexto educativo tem produzido efeitos. Atualmente, os alunos surdos estão na escola comum, graças às políticas de educação que asseguram ênfase à educação inclusiva, mudando a perspectiva da educação de surdos no Brasil por meio da ampliação do debate sobre essas diretrizes. Antes, grande parte desses estudantes recebia a educação escolar em espaços especiais ou salas especiais, ficando separados dos demais. Atualmente, muitos se encontram nas escolas regulares. Além de terem contato diário com alunos ouvintes, tem sido frequente a defesa de que aos alunos surdos seja garantido o direito de atendimento educacional especializado através de um profissional capacitado. A interação permitiria que o aluno apresentasse um bom desenvolvimento escolar.

Vygotsky (2002) defende a interação como essencial no processo de aprendizado de uma criança, porque o aprendizado é considerado essencialmente de natureza social. A linguagem segue o seu aprendizado, mas é na interação com as pessoas no seu ambiente social que a criança desenvolve o saber, o conhecimento, por meio da linguagem/comunicação. Para alcançar a interação efetiva com o ser humano, é essencial o uso da língua, no caso da criança surda, a Língua de Sinais, pois é a principal ferramenta de informação que oportuniza a construção do conhecimento.

Newman e Holsman (1993) afirmam que, para Vygotsky, o professor tem a função de ajudar a criança a interagir com o mundo e consigo mesmo, para, assim, conseguir atingir o seu aprendizado e seu potencial. No caso do aluno surdo em sala de aula, o intérprete é o ator que faz a mediação deste aluno com os outros sujeitos da sala que, muitas vezes, não partilham a mesma língua.

Os autores ainda afirmam que Vygotsky descobriu que, para melhorar o nível de aprendizagem, o indivíduo precisa agir sobre o meio, vivenciando a condição de partícipe do ambiente social. Sendo assim, precisa interagir, pois todo sujeito constrói seus conhecimentos a partir de relações interpessoais, da troca com o mundo e com o outro.

De acordo com Cole et al. (1991), para Vygotsky, muitos educadores não dão importância a esse processo social, não reconhecem as formas que um aprendiz com mais experiência divide seu conhecimento com o aprendiz menos experiente. Embora a premissa de valorização do contexto social seja de amplo conhecimento em educação, as proposições educacionais ainda se mostram distantes desses preceitos. Se o educador não reconhece o ambiente de trocas como importante para o aprendizado do aluno, a tendência será uma configuração de escasso envolvimento ativo por parte do aluno.

Nesse cenário, ao consideramos a educação de surdos, é fundamental que o professor e o intérprete conheçam as peculiaridades do aluno surdo para que se faça a mediação, possibilitando-lhe interagir com o meio, trocar experiências, conhecer a si mesmo, comunicar-se, enfim, educar-se. No entanto, a inclusão de surdos na sala de aula regular é ainda recente; por essa razão, talvez seja, muitas vezes, pouco compreendida pelos professores. Muitos resistem em entender a real importância da Língua de Sinais no processo de mediação e, às vezes, em aprender a Libras, acreditando que o intérprete deve ou pode fazer todo o trabalho sozinho. Com isso, o mediador, que se destaca neste processo, passa a ser o intérprete, tornando-se mais próximo do aluno e adentrando no campo pedagógico. Retomando a questão que iniciamos neste capítulo: esse profissional é professor ou intérprete? Quem são esses profissionais?

### 5.3.2 Da sua Formação

Como já vimos, a história do tradutor/intérprete constituiu-se de modo informal e, por este motivo, a atividade de interpretar ainda é exercida pelos mais diversos profissionais: fonoaudiólogos, professores, psicólogos, religiosos e outros.

Os primeiros cursos de Libras aconteceram no contexto das igrejas, e até hoje se percebe um movimento muito forte nesse espaço na produção de materiais, como dicionários, livros, apostilas e DVDs na Língua de Sinais. Com o tempo, outros órgãos começaram a se preocupar com a formação dos TILS. No Brasil, uma das primeiras iniciativas fora do espaço religioso deu-se na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, em 1990, que começou a oferecer cursos de Libras. Segundo Gurgel e Lacerda (2011), esses cursos tinham por objetivo aprofundar apenas o conhecimento da Língua de Sinais e deixavam a desejar a formação interdisciplinar. Não davam ênfase à polissemia e às significações da língua e não realizavam reflexões sobre as possibilidades de escolhas na complexa tarefa de traduzir e interpretar. As autoras ainda relatam que:

Além desta formação, nos últimos 20 anos foram realizados encontros regionais e/ou nacionais de intérpretes de Libras, com objetivo de troca de experiências e formação de aspectos pontuais relativos à atuação como intérprete (destacam-se discussões sobre ética e código de ética profissional). (GURGEL; LACERDA, 2011, p. 483).

Foi no ano de 2008 que o Governo Federal, cumprindo as determinações do Decreto nº 5.626/2005, criou o primeiro de curso Letras/Libras para a formação de tradutor e intérprete de Língua de Sinais (Bacharelado) em nível superior. No Capítulo V, art. 17, o decreto trata da formação do tradutor e intérprete de Libras: “A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa”. Esse curso foi coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC)<sup>13</sup> e organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na modalidade à distância (EAD) e abrangeu nove polos em todo o país. Tinha por objetivo formar esse profissional em nível superior, como determina o Decreto nº 5.626/2005, e capacitá-lo para atuar nas mais diversas áreas

---

<sup>13</sup> As atribuições dessa instância governamental atualmente estão associadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC.

da sociedade. A primeira turma de Intérpretes de Libras teve sua formação no final do ano de 2012<sup>14</sup>.

Lacerda (2009) traz uma reflexão. A formação no ensino superior do Intérprete de Libras é importante para esta categoria porque mostra um reconhecimento em igualdade com os tradutores de outras línguas. Afirma que, anteriormente à existência do curso superior em Letras Libras – Bacharelado, havia algumas iniciativas de formação de nível médio sem a organicidade de *status* acadêmico em nível superior. Outro espaço acadêmico que tem se dedicado à formação dos TILS são os cursos no formato de pós-graduação *latu sensu*, oferecidos como cursos de especialização.

Enquanto fragilmente eram criados os cursos de formação pelo país, os intérpretes começaram se organizar por intermédio de associações pela necessidade de buscar uma estrutura de trabalho e reconhecimento profissional. Tuxi (2009) afirma que, no Brasil, as associações de profissionais tradutores e intérpretes começaram a se constituir a partir de 2004 e, mesmo que a profissão ainda não fosse reconhecida, muitas associações estaduais foram criadas.

No dia 22 de agosto de 2008, foi fundada a Federação Brasileira dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS). A FEBRAPILS é filiada à *World Association of Sign Language Interpreters* (WASLI), Associação Mundial de Intérpretes de Língua Gestual, criada em 23 de julho de 2003, no 14º Congresso Mundial da Federação Mundial de Surdos, em Montreal, no Canadá<sup>15</sup>.

Foram essas iniciativas que fomentaram discussões voltadas para a temática do Intérprete de Libras. Considero que este debate, ainda recente no Brasil, mereça ser ampliado, principalmente no que diz respeito à atuação e à formação desse profissional. Apesar dos avanços nas políticas públicas direcionadas a esta categoria, percebe-se uma contradição nos dispositivos legais. Se, por um momento, o Decreto nº 5.626/2005 coloca a formação universitária como exigência, posteriormente, a Lei nº 12.319/2010 diz que a formação superior não é necessária. Esta lei dispõe que o TILS pode atuar apenas com a formação de ensino médio e cursos de Libras de extensão universitária.

---

<sup>14</sup> Esta primeira turma formou 312 de bacharéis em Letras Libras. Os números foram fornecidos internamente pela UFSC. Os dados oficiais ainda não se encontram disponíveis pelo motivo que está em processo a elaboração do fechamento do curso.

<sup>15</sup> Informações disponível em: <<http://www.wasli.org>>.

Essa aparente contradição possivelmente esteja associada ao número de profissionais atuantes nesta área, que ainda é restrito no Brasil; no entanto, é necessário reconhecer que esta formação deve ser oferecida em nível universitário, visto que esta figura profissional atua em todos os níveis educacionais, da educação infantil ao ensino superior.

Com vistas ao reconhecimento e à autorização para atuação, por intermédio do Decreto nº 5.626, em 2006, foi criado o exame PROLIBRAS, reconhecido pelo MEC. O intérprete passa por uma avaliação de proficiência da Língua de Sinais e, se for aprovado, recebe autorização para trabalhar em diferentes espaços no território nacional. É importante lembrar que esta iniciativa foi assumida em caráter emergencial, com o intuito de cumprir com a legislação, dar critérios para selecionar os intérpretes e, então, melhorar a qualidade da interpretação. Portanto, trata-se de uma busca de inserir algum dispositivo de regulação. Se não houvesse critério prévio de contratação, aumentaria o risco de serem contratados profissionais sem a qualificação mínima para a atividade e interpretação.

Sobre a formação característica desse profissional, Oliveira (2012) diz que ainda são poucos os cursos direcionados para a formação de tradutores/intérpretes em nível superior no país; e Lacerda (2012) destaca que existe uma escassez de materiais específicos a serem usados nesses cursos. Por isso, a instituição que assume tal formação se responsabiliza também pela produção dos materiais. Mesmo com todo este movimento para a formação do intérprete, Lacerda (2012) destaca que muitos que atuam há anos junto aos surdos e não possuem formação, porém, têm domínio da Língua de Sinais, tornando-se referência para o grupo de envolvidos. Ressalta que, por causa disso, “muitos acreditam que a fluência em Libras seja suficiente para atuar, outros argumentam que além da fluência é necessário o conhecimento gramatical da Libras; outros confundem a formação de intérprete com a de professor de Libras” (LACERDA, 2012, p. 274).

Pedroso (2006), Costa (2008), Tuxi (2009), Miranda (2010), Xavier (2012), Guimarães (2012) afirmam que, para amenizar essa indefinição, a formação específica é de extrema importância: além de qualificar o intérprete já atuante nesse espaço, pode minimizar as dúvidas que ainda envolvem este personagem. Para que o processo de implementação da Libras tenha maior êxito, esses pesquisadores entendem que se deve atentar à formação dos futuros profissionais, considerada hoje duvidosa e frágil, e à pouca duração dos cursos, fator que impossibilita que o

intérprete possa se apropriar efetivamente da Língua de Sinais, pois o aprendizado de qualquer língua requer muito mais que um semestre ou mesmo um ano todo de curso.

Esses estudiosos destacam que apenas uma formação consistente permite que o profissional tenha conhecimento da ética da sua profissão, ciência dos seus limites e aprenda a lidar com os conflitos, prevenindo interferências pessoais. No caso do intérprete que atua na área da educação, é necessário que este tenha um amplo conhecimento cultural e linguístico das línguas em uso. Apenas uma boa formação pode “evitar a redução do currículo e a eliminação de conteúdos pela falta de conhecimentos da Língua de Sinais” (PEDROSO, 2006, p. 58).

A ausência de uma base cultural mais ampla faz com que muitos intérpretes, sem formação específica, interpretem o conteúdo de forma reduzida, omitindo aspectos na tradução que prejudicam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno surdo. Nos cursos de formação, considera-se fundamental que se reflita sobre a língua, o sujeito surdo, a ética, a postura, as escolhas tradutórias, entre outros assuntos, cogitando as possibilidades e estratégias para uma melhor atuação na sala de aula.

O intérprete, com uma formação qualificada, desenvolve o seu trabalho atendendo às expectativas, valorizando o potencial do aluno, amenizando as inquietações do estudante surdo e a ansiedade dos professores. De fato, está envolvido em distintos contextos educacionais, atua em espaços com complexidades na organização curricular, seu trabalho envolve uma pluralidade de sujeitos. Por isso, é fundamental refletir sobre os fatores intervenientes entre a sua formação e a aprendizagem. Considero urgente que se façam debates que envolvam estas questões ainda polêmicas, mas de extrema importância para o campo da Educação Especial.

### **5.3.3 Da sua Relação com os Professores**

A relação entre o TILS e o professor da sala de aula também é um dos temas discutidos nas dissertações e teses analisadas. Percebe-se que essa afinidade ainda é frágil, que a relação entre esses dois profissionais tende a interferir diretamente no aprendizado do aluno surdo. Defendem que a falta de diálogo, uma relação delicada ou um afastamento, faz com que o professor não consiga

estabelecer um vínculo com o surdo e o intérprete assumam responsabilidades que não são suas, como ensinar ao aluno conteúdos que não domina.

Isso porque temos o seguinte quadro: de um lado, a linguagem científica, que é dotada de simbologia própria e é compartilhada por uma comunidade científica; de outro, o intérprete de LIBRAS que, muitas vezes, não a domina. Esta é a grande convergência dos discursos de intérpretes e professores [...]: a barreira linguística. (OLIVEIRA, 2012, p. 93).

A barreira linguística é um dos fatores que contribuem para que o professor se afaste do aluno porque percebe a proximidade que o surdo tem com o intérprete e o vínculo que eles construíram no seu dia a dia. O professor se sente incapaz de ter esta mesma conexão por não ter conhecimento da Língua de Sinais. No entanto, é importante ressaltar que o aluno pertence à escola e, na sala de aula, seu aprendizado é também de responsabilidade do professor, pois é dele a função de ensinar. Outros motivos colaboram para o afastamento deste aluno: resistência à inclusão, preconceito, descrédito quanto a sua capacidade de aprender etc.

Para esclarecer aos educadores, o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Especial formularam documentos orientadores sobre a educação de surdos na perspectiva inclusiva. Damázio (2007, p. 50) esclarece este assunto: “Com relação à sala de aula, devemos sempre considerar que no processo de aprendizagem é exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade”.

Esse documento também enfatiza que o Intérprete de Libras possui uma função associada à mediação na sala, e que a função de cada um é diferente e precisa ser esclarecida e respeitada. Segundo essas diretrizes, o professor deve desenvolver com o aluno surdo uma interação e habilidades comunicativas para evitar que a relação entre ele e o aluno dependa exclusivamente do intérprete.

Uma estratégia que pode amenizar o desconforto que muitas vezes se estabelece entre o professor e o TILS é a existência de uma equipe pedagógica em que todos participem, inclusive o intérprete. Além disso, é preciso deixar bem claro qual é o papel de cada um na sala de aula. Caso isso não aconteça, corre-se o risco de o professor sentir o seu lugar ocupado por outro profissional, que sequer faz parte da equipe pedagógica da escola (LACERDA, 2009).

Xavier (2012) analisou a relação dos três profissionais responsáveis pela educação de surdos em uma sala bilíngue (professor bilíngue-instrutor surdo-intérprete) e percebeu nas falas que o pronome “nós” era usado entre professor

bilíngue e instrutor surdo, e “ele” quando se referiam ao intérprete. Essa opção de uso diferenciado da língua evidencia o provável afastamento entre esses profissionais.

É importante entender que é função de todos os educadores – professores, coordenadores, a direção, o psicólogo e fonoaudiólogo (quando existentes) – auxiliar no ensino do aluno. Mesmo que esta tarefa tenha maior peso para o professor, todos da equipe pedagógica necessitam fazer um esforço para garantir ao aluno surdo maior acesso ao conhecimento. A dificuldade de comunicação entre as pessoas continua sendo a maior barreira à convivência humana. Fichtner (2013), ao discutir a aprendizagem, explana a teoria de Bateson denominada duplo vínculo, também conhecido como duplo constrangimento, que nos faz refletir sobre as relações pessoais. A teoria do duplo vínculo foi desenvolvida em 1956, está relacionada à esquizofrenia e postula que os sintomas da doença é inquietude em consequência de situações ocorridas com paradoxo na comunicação. De acordo com o autor, o duplo vínculo se estabelece quando uma pessoa se vê diante de mensagens aparentemente paradoxais, como aquelas de aceitação e rejeição, simultaneamente.

Este conceito pode ser associado a alguns problemas de comunicação na escola. As relações entre os professores e os TILS muitas vezes são paradoxais. Isto porque se percebe que, no mesmo momento em que o professor sente um desconforto com sua presença, admite que precisa desse profissional (intérprete) para realizar seu trabalho. O TILS, muitas vezes, é excluído da equipe pedagógica, mas realiza a função de ensinar, quando necessário. Essas contradições existentes no cotidiano escolar podem ser amenizadas quando a equipe escolar se dispõe a “aprender a aprender”.

Bateson (1986) diz que precisamos “aprender a aprender”, referindo-se à aprendizagem de contextos. Para que isso ocorra, é fundamental estar inserido no contexto relacional: conhecer o outro, relacionar-se com ele, compartilhar mesmo ambiente e experiências. Trata-se de uma perspectiva que reconhece a implicação recíproca, ou seja, reconhece que há necessárias relações entre nosso modo de entrar em interação e as reações ou comportamentos identificados no outro. Também é fundamental aprender a dialogar, entender o espaço de cada um, admitir a importância desse movimento no processo de aprendizado do aluno. O aprendizado só é completo quando, em nós, ocorre uma mudança.

Ao discorrer sobre a comunicação, Winkin (1998) nos traz a metáfora da orquestra, ou o modelo orquestral da comunicação, tomando como referência a existência de um grupo de pesquisadores membros do chamado *colégio invisível*<sup>16</sup>. Para eles, a comunicação é mais do que uma troca de palavras, é como se a comunicação pudesse ser compreendida com base na metáfora de uma orquestra seguindo uma partitura invisível. Toda a vez que falamos e nos comunicamos, seguimos certas regras: a formação, a utilização de um nível de linguagem que seja compreensível ao interlocutor, o tempo e distribuição das falas de cada participante do diálogo etc. Comunicação, para esses pesquisadores, é um processo integrado.

Miranda (2010) traz relatos de outro impasse na relação que pode prejudicar o aprendizado do aluno surdo. Registra que alguns professores ficavam incomodados com a presença dos TILS na sala, pois sentiam perder a autoridade para com os alunos. Além disso, o aluno surdo não dirigia o olhar para ele: olhava apenas para o intérprete. A autora explica que este desconforto que o professor sente em relação ao TILS acontece porque falta estabelecer um diálogo entre eles, e esta falta de interação também resulta no afastamento entre o professor e o aluno surdo.

Martins (2007) destaca que para isso não acontecer, o intérprete deve oferecer subsídios ao professor para uma melhor interação entre ele e seu aluno. Assim como deve sugerir supostas alterações metodológicas, quando necessárias, e ajudá-lo a repensar seu plano de aula no momento que questionar as desvantagens das atividades dissonantes à Língua de Sinais. Se os dois profissionais estiverem conectados e exercerem um diálogo, poderão projetar as aulas juntos e criar um planejamento de acordo com a necessidade daquele aluno. O professor tem o conhecimento científico e o intérprete sabe das especificidades linguísticas daquele aluno; os dois, juntos, podem fazer um trabalho de parceria e obter os resultados desejáveis para uma boa educação bilíngue.

Outro aspecto que merece atenção é que muitos intérpretes são formados em uma determinada área de conhecimento que coincide com a do professor regente. Mesmo que o intérprete domine a disciplina, ele deve entender e respeitar o espaço

---

<sup>16</sup> Nome dado ao diálogo de pesquisadores das mais diversas áreas de conhecimento sobre determinada temática. Neste caso, o Colégio Invisível é a chamada Escola de Palo Alto e ao Mental Research Institute (MRI).

do professor. Se não o fizer, o professor passa a ser coadjuvante e apenas controla o processo, o cronograma e a avaliação.

Por isso, considero importante que o professor e o TILS se vejam como parceiros no seu trabalho. Tanto um quanto o outro são fundamentais para a aprendizagem do aluno. Marinho (2007) faz uma crítica quando diz que são poucos os professores que concordam em fazer um trabalho em conjunto com os intérpretes, e também são poucos os que mostram interesse pelo aluno surdo e reconhecem-no como parte da turma.

De fato, delinear uma educação para os alunos surdos ainda é uma árdua tarefa para todos os envolvidos. É como uma orquestra que precisa ensaiar a nova música todos os dias, até conhecer um grande número de notas e acertar o tom. A presença do tradutor/intérprete de Libras no ambiente escolar bilíngue é como uma música nova na orquestra e, por isso, precisa ser refletida e repensada juntamente com os projetos educacionais que contemplem a inclusão. Acredito que apenas um trabalho com parcerias, reflexões, diálogos e reconhecimento de toda a equipe pedagógica tornará a educação bilíngue possível. A educação passa a ser pensada como uma orquestra: todo o esforço passa a ser para que ninguém desafine.

#### **5.3.4 Da sua Atuação na Sala de Aula**

A atuação do tradutor/intérprete de Libras na escola é uma questão que ainda precisa ser discutida e organizada. De acordo com os documentos educacionais orientadores, a função desse profissional se resume unicamente em mediar a comunicação na sala de aula. No entanto, esta recomendação parece ser contraditória ao considerarmos os resultados das pesquisas, pois, de acordo com muitos estudos analisados, no cotidiano escolar, o TILS extrapola sua função de interpretar e circula frequentemente do campo de tradução para o campo da intervenção pedagógica.

Pedroso (2006), Marinho (2007), Costa (2008), Tuxi (2009), Miranda (2010), Araújo (2011), Xavier (2012), Oliveira (2012) e Guimarães (2012) são unânimes em afirmar dois aspectos importantes. Primeiro, a presença do Intérprete de Libras na sala de aula garante a interlocução entre o surdo, o professor e os colegas ouvintes, porém, não garante o aprendizado do aluno surdo. Para que este tenha avanços em

seu exercício acadêmico, são necessárias outras estratégias, metodologias e saberes que vão além da presença do intérprete.

O segundo ponto unânime entre os autores é que os problemas voltados à atuação estão ligados diretamente à falta de formação específica para tradução e interpretação da Língua de Sinais<sup>17</sup>. Diante desta unânime afirmação, evoco algumas reflexões: os alunos do curso de Letras Libras, formados em 2012, que hoje atuam como intérpretes na sala de aula, não enfrentam os mesmos desafios? Eles não circulam entre o campo pedagógico e aquele da tradução? Ter um intérprete com adequada formação atuando garante que o professor entenda sua responsabilidade junto ao aluno surdo? Responder tais questões não é o objetivo desta pesquisa, porém entendo que um TILS preparado para realizar sua função deve estar apto para o campo tradutório, terá mais acertos nas escolhas dos sinais conectores, saberá argumentar diante das arguições e conhecerá seu espaço de atuação e desempenho.

Além da falta de formação, a falta de preparo e orientação também são motivos que podem afetar a atuação. Dorziat (2006) relata que muitas escolas contratam intérpretes sem conhecimento, sem preparo pedagógico e curricular adequado. Isso traz consequências ao aluno surdo no que diz respeito à qualidade da interpretação, pois, além de o intérprete não ter conhecimento científico da disciplina, muitos não têm formação específica nem para professor nem para intérprete. Pedroso (2006) destaca que isto acontece porque a escola ainda não se organizou no intuito de concretizar um projeto bilíngue. É possível, ainda, supor que esse processo seja decorrente da recente inserção desse debate e dessa nova figura profissional na educação brasileira.

O TILS precisa estar num nível superior ao dos conhecimentos dos sinais. Precisa usar corretamente os referentes do discurso; ter domínio do campo semântico, morfológico, sintático e pragmático da língua; e, quando necessário, deve fazer o uso dos sinais classificadores<sup>18</sup>.

Tuxi (2009) e Xavier (2012) encontraram, em suas pesquisas de campo, intérpretes e professores que trabalhavam no regime de codocência e chegam a refletir que talvez seja uma das alternativas para amenizar esse conflito. Nas séries

---

<sup>17</sup> A primeira turma de formação específica no país (Letras Libras /Bacharelado) formou-se em 2012, e as pesquisas que fazem parte deste mapeamento foram realizadas antes deste período.

<sup>18</sup> Classificadores são sinais que utilizam um conjunto específico de configurações de mãos para representar objetos incorporando ações.

iniciais, o papel do intérprete é muito confundido com o papel do professor, diferente do ensino médio, superior e profissionalizante, em que os alunos surdos são adolescentes ou adultos e entendem a diferença da função desses dois profissionais na sala de aula. No ensino fundamental, a própria criança surda tem dificuldade de se adaptar com os dois profissionais ao mesmo tempo. De acordo com Skliar (2001), pesquisas internacionais mostram que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e, por isso, chegam à escola sem dominarem a Língua de Sinais. Sendo assim, as próprias crianças não conseguem fazer a separação entre as funções e, na grande maioria, apegam-se ao intérprete, que é o profissional que se encontra mais próximo a ela.

Por mais que o intérprete tenha a formação específica e saiba que sua função é mediar a comunicação, não se pode negar que seu trabalho na sala de aula é complexo. Para alguns autores, diariamente ele precisa adotar uma postura de ser apenas um responsável pelo deslocamento de uma língua para a outra. Para isso, deve ter em mente que não é responsável pelo aprendizado do aluno. No momento em que o aluno surdo se dirige a ele com uma dúvida, uma pergunta, ou pedir uma orientação, o recomendável seria chamar o professor para respondê-la. Mas será que isso é sempre possível? Quando o surdo se dirige ao intérprete com uma dúvida e este souber a resposta e se sentir capacitado na função de orientar, é cabível que chame o professor? Quadros (2004) diz que é “natural” que o surdo se dirija diretamente ao intérprete por causa da identificação linguística que eles possuem; também é com o TILS que os alunos surdos comentam e discutem assuntos relacionados à disciplina. Marinho (2007) diz que a postura adotada pelo intérprete muitas vezes não é uma decisão de cunho pessoal, mas exigida na circunstância em que se encontra. No momento em que o intérprete percebe uma necessidade do aluno surdo ou uma dificuldade na aprendizagem, começa a agir como facilitador na comunicação e no ensino.

Para esclarecer melhor, usaremos um exemplo: muitos surdos chegam à escola sem domínio da Libras e o intérprete acaba por assumir a função de ensinar a Libras na sala. Mesmo que o aluno participe do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, e tenha aula de Libras com o instrutor surdo ou professor bilíngue, este atendimento pode não ser suficiente. No dia a dia da sala de aula, o surdo pode não compreender algum sinal usado pelo intérprete, então, o

TILS precisará imediatamente ensinar este sinal ao aluno. Isto demonstra que o ensino imediato do sinal fica sob a responsabilidade do intérprete.

Se o aluno não tem conhecimento da Língua de Sinais no mesmo nível do intérprete, ou no mesmo nível que a disciplina exige, o TILS terá duas escolhas: fazer uma interpretação truncada parando cada tempo para explicar os sinais que o aluno não conhece, ou simplificar a tradução. Na simplificação, o intérprete fará uma interpretação simples, usará sinais aproximados ao sinal original, usando exemplos muitas vezes diferentes dos utilizados pelo professor. Isso porque algumas experiências de vida que os surdos têm são diferentes das dos ouvintes. É importante, portanto, que o professor lembre que existe um surdo na sala e use exemplo que alcance a todos. É inviável o professor usar exemplos que tragam experiências auditivas: isso forçará o intérprete a mudar o discurso, colocando um acréscimo em sua tradução.

Os acréscimos e as omissões em uma tradução são permitidos, desde que não modifiquem o sentido nem o objetivo da mensagem. O tradutor, quando em um processo tradutório, precisa proporcionar algumas competências. Quadros (2004), com base nos estudos de Roberts (1992 apud QUADROS, 2004), apresenta essas competências como fundamentais para uma boa tradução: competência linguística, competência metodológica, competência na área, competência técnica e competência para transferência. Esta última é que permite ao tradutor articular o discurso da língua de partida para língua de chegada, tomando a liberdade de omitir ou acrescentar algumas palavras ou sinais. No entanto, isto se torna perigoso quando se está atuando no campo educacional, principalmente no ensino fundamental, e quando o intérprete não tem o conhecimento científico da disciplina que está sendo ministrada.

Marinho (2007) diz que a justificativa para os erros de interpretação de muitos intérpretes é que a lei exige um profissional ainda em falta no mercado. Para suprir essa necessidade, muitos contratados apenas concluíram um curso de Libras básico, atuando mesmo não sendo intérpretes.

Importante ressaltar que não é só a atuação do intérprete que vai resolver ou prejudicar a aprendizagem do aluno, mas sim as barreiras de estruturação política, que o inserem no espaço escolar acreditando que sua presença e o uso da Língua de Sinais são suficientes para o êxito escolar do surdo. Xavier (2012) diz que, se

isso fosse verdadeiro, os estudantes ouvintes não teriam dificuldades na aprendizagem, pois o professor regente compartilha a mesma língua desses alunos.

De fato, a tarefa do intérprete é extremamente complexa, e sem dúvida sua presença no campo educacional e suas práticas merecem nossa atenção. As reflexões e análises aqui apresentadas tornam-se necessárias para o avanço da educação de surdos e eficácia na formação desse profissional.

Diante de todo o material teórico apresentado nesta pesquisa bibliográfica, percebe-se que, entre os pesquisadores, é unânime a preocupação com a melhoria do espaço escolar. Entende-se que a lacuna que existe entre as políticas e a formação do intérprete é algo justificado por ser uma profissão recentemente reconhecida no Brasil. Nas pesquisas analisadas, foram identificadas conexões sobre o trabalho desse profissional. Mesmo os pesquisadores estando geograficamente tão distantes, em redes de ensino com realidades diferentes, percebeu-se uma ligação entre eles e desafios semelhantes.

A afirmação mais potente encontrada nas pesquisas é a falta de formação específica dos intérpretes. Esta lacuna é indicada como principal responsável pelos obstáculos encontrados no cotidiano escolar. Outro aspecto que se destaca é a frágil relação entre o professor e o TILS na sala de aula, enfatizando que esta fragilidade pode se estender para o ensino do aluno.

No que diz respeito à atuação do Intérprete de Libras, são os estudos unânimes em dizer que esse profissional não se restringe ao ato de interpretar e acaba por exercer a função de ensinar o aluno. Mesmo o TILS tendo consciência que este não é o seu trabalho, declaram que não conseguem se desvencilhar desta posição e, quando questionados, citam os mais variados motivos.

O que aprendemos diante deste quadro é que, sem dúvidas, a educação para surdos demanda muito trabalho, organização, projetos e decisões que vão além da sala de aula, porém essas demandas são vitais para o bom andamento de uma escola com perspectivas inclusivas.

Compreendemos que para a inclusão escolar de surdos, é necessário muito mais que a presença do professor e do Intérprete de Libras na sala de aula. É preciso uma ação conjunta, programas de formação inicial e continuada para o professor e o intérprete. Esperamos que a dimensão deste trabalho gere melhorias para promover uma discussão mais ampla e aprofundada sobre esta temática.



## 6 OS FIOS METODOLÓGICOS

### 6.1 AS QUESTÕES NORTEADORAS

Neste capítulo, adentro especificamente nos procedimentos metodológicos da análise, a qual tem como base a atuação do tradutor/intérprete da Língua de Sinais num ambiente educacional com perspectivas inclusivas.

A escola comum, ao acolher os alunos surdos usuários da Língua de Sinais, coloca em evidência a necessidade de receber também o profissional de Libras para realizar a comunicação deste aluno. Porém, a presença desse profissional no ambiente educacional provoca reflexões sobre suas práticas e sua atuação.

A atuação do intérprete de Libras na escola tem se tornado alvo de intensos debates e discussões no campo acadêmico, pois sua função na sala de aula tende a se confundir com aquela do professor. De acordo com as pesquisas realizadas precedentemente e referidas ao longo deste trabalho, muitos intérpretes ficam com a responsabilidade da instrução do aluno em função de questões relativas ao contexto e à participação do professor. Outros intérpretes, ao receberem os alunos surdos que não sabem Libras, se dedicam a ensiná-los e, com isso, a sua real função – que é interpretar – fica relegada a segundo plano.

Resgato perguntas que norteiam esta análise para que seja permitido refletir sobre as questões que direcionam este trabalho. O que pensa o intérprete sobre si e sobre suas práticas? Quais são os obstáculos encontrados no seu cotidiano? Quem está formando esse profissional? Como acontecem suas interações com a comunidade escolar? Como são mediadas as barreiras linguísticas entre o aluno e o professor? Qual seu espaço de intervenção no ensino do aluno com surdez?

### 6.2 PROPOSTA METODOLÓGICA

Para iniciar uma investigação acadêmica, é fundamental avaliar como se encontra o campo específico de análise e o que é realizado por meio do trabalho de revisão bibliográfica. Além de apontar o que já se tem produzido sobre o tema, esse momento da pesquisa oportuniza avanços, permitindo novos postulados e novas

interrogações. A revisão bibliográfica teve como foco as teses e as dissertações. Para isso, tornou-se necessário fazer escolhas e recortes para o levantamento de dados e um possível mapeamento direcionado na temática de interesse. A coleta foi realizada com base no acesso a trabalhos disponibilizados em meio digital produzidos no período do tempo de 2006 a 2012.

Para ampliar as reflexões pertinentes e tentar responder às questões pautadas anteriormente, a metodologia é associada a uma abordagem qualitativa de investigação. Esta abordagem ajudou na percepção da ação dos sujeitos, nas trocas, nas relações, além de identificar a percepção que o sujeito tem sobre seu espaço de atuação.

A abordagem qualitativa buscou analisar o Intérprete de Libras a partir da sua função, compreender como ocorrem as relações entre os sujeitos, os compartilhamentos e os diálogos em um determinado espaço social, neste caso, na escola. González Rey (2002) fala desta abordagem e usa o termo Epistemologia Qualitativa, dizendo que esta tem o foco baseado no diálogo. Destaca que seu uso é necessário para especificar epistemologicamente o qualitativo. O autor também diz que, no século XX, a pesquisa qualitativa se intensificou por intermédio das pesquisas Benedict, Malinowski, Mead, Bateson, entre outros. Esses autores tiveram grande importância no desenvolvimento do modelo etnográfico, que considera a análise social em uma lógica participativa, pois o pesquisador está integrado ao ambiente da pesquisa, faz parte do sistema (GONZÁLEZ REY, 2002).

A partir do reconhecimento da pesquisa realizada em uma abordagem qualitativa, indico, como instrumento prioritário, a entrevista. Esta se realizou a partir de um roteiro semiestruturado com intuito de possibilitar uma conversa aberta ou informal, permitindo aos sujeitos se expressarem com naturalidade, a partir da apresentação do eixo de interesse por parte do investigador.

Gil (2008) destaca que entrevista é uma das técnicas de coleta de dados e se divide em quatro tipos: as entrevistas focalizadas, por pautas, formalizadas e informais. Segundo o autor, essas maneiras de designar a entrevista permitem que sejam identificadas tendências que oscilam de uma maior formalização até as situações menos formalizadas, caracterizadas como “informais”, com as quais a presente investigação possui maior proximidade.

Outro instrumento usado nesta pesquisa foi a análise documental dos registros da E.M.E.F Marquês do Herval, onde se iniciou o trabalho da inclusão de

surdos na sala de aula regular. Nesta escola foram encontrados registros os dos projetos que mobilizaram esta iniciativa.

Quanto à seleção dos participantes, foram entrevistados quatro Intérpretes de Libras atuantes no ensino fundamental e que integram a rede educacional do município de Campo Bom. Nosso interesse foi avançar na compreensão acerca do trabalho do intérprete que faz a mediação linguística de alunos surdos no ensino comum. O contato inicial foi realizado por intermédio de um documento enviado à coordenação imediata, solicitando autorização para as entrevistas.

A participação dos sujeitos entrevistados foi aceita por adesão voluntária e mediada com base em um termo de compromisso inicial que garante a não identificação de cada participante e a liberdade de interrupção da atividade, de acordo com os interesses dos sujeitos. O roteiro organizado deu subsídio à entrevista com os sujeitos da pesquisa, os tradutores/intérpretes de Libras, e seguiu os tópicos a seguir:

- a) conhecer como e quando teve o primeiro contato com a língua e com os surdos;
- b) de que forma ocorreu o aprendizado da Língua de Sinais (cursos, apenas contato com surdos, tem surdo na família, tem filho surdo);
- c) qual é a atual formação acadêmica deste intérprete;
- d) há quanto tempo ele trabalha na educação de surdos;
- e) como foi a inserção na escola em que atua (contrato, concurso);
- f) de que forma está ocorrendo a formação continuada;
- g) os desafios que encontra no cotidiano;
- h) a relação com os professores e com o aluno;
- i) como este TILS percebe seu trabalho, seu espaço e sua atuação;
- j) qual a atribuição/intervenção do sujeito no ensino do aluno.

Os relatos dos participantes foram gravados em áudio e posteriormente transcritos, permitindo, assim, a estruturação da análise. A entrevista permitiu destacar os pontos contraditórios e recorrentes dos entrevistados, a partir de releituras consecutivas e identificação dos eixos de sentido.

No momento da análise dessas entrevistas, foi dado destaque às conexões com os objetivos propostos, procurando responder às questões norteadoras que

orientam esta pesquisa. Por intermédio dos relatos dos intérpretes, foi possível analisar os depoimentos e evidenciar como eles percebem sua própria atuação, como se autodenominam, como lidam com as relações, os desafios e se eles identificam-se ou não com a função de tradutor/intérprete da Língua de Sinais.



## 7 A PESQUISA DE CAMPO

Após realizar o levantamento bibliográfico, o trabalho de investigação contemplou uma pesquisa de campo, envolvendo uma rede municipal de ensino do interior do Rio Grande do Sul e uma escola de ensino comum. A análise da literatura especializada trouxe muitas respostas para as perguntas norteadoras desta análise, porém, a decisão de ter contato com o campo de práticas e ouvir os tradutores/intérpretes de Libras foi motivada pela pretensão de conhecer a dinâmica em um contexto específico, no qual sabíamos existir a presença sistemática de intérpretes. Pretendia compreender as práticas desses profissionais no seu cotidiano e entender a dimensão do trabalho dos TILS por intermédio do diálogo investigativo.

Uma análise, ao contemplar essa busca de elementos associados ao campo empírico, passa a ser ilustrada contando com dados e informações que permitem ampliar as reflexões associadas ao levantamento bibliográfico. É um momento que auxilia o exercício reflexivo e exige que seja aplicado o conhecimento adquirido, analisando o campo a partir de referenciais teóricos. Assim, uma pesquisa envolvendo o campo empírico permite uma *visão binocular* daquilo que preciso ver.

Para entender melhor sobre o conceito de *visão binocular*, trago como referencial Bateson (1986), que resgata esta capacidade humana para explicar o desenvolvimento e a capacidade que possuímos de enxergar além daquilo que estamos vendo.

O autor também traz o caso da *visão binocular* comparando os indícios identificados por um olho diferente daqueles captados pelo outro olho. Explica que os dois olhos focam a mesma direção, entretanto cada olho tem a sua própria visão ao ver determinado objeto. O ser humano tem habilidade para enxergar o que o rodeia trimidimensionalmente, a partir do “somatório” entre as duas dimensões perceptivas que se transforma em uma visão qualitativamente diferenciada. Metaforicamente, é possível refletir que, para se entender algo e fazer pesquisa, ou entender a própria pesquisa, é necessário conhecer os diversos referenciais e campos, e não consentir uma única visão, mas permitir uma *visão binocular* em sua análise.

Demo (2008) faz uma reflexão sobre o ato de analisar o campo. Para o autor, o pesquisador precisa ter argumentos em sua pesquisa, analisar a teoria e a prática e estar preparado para a reconstrução de conceitos. Precisa saber convencer sem vencer, fundamentar sem ser dono da verdade, consolidar sem ter ideias fixas e aprender a ouvir o outro.

Outro aspecto motivador que impulsionou o direcionamento da pesquisa ao campo empírico foi a influência do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS) do qual faço parte. Esse grupo de pesquisa, além de trazer contribuições para uma melhor compreensão da presente análise, tem investigado contextos de educação como o objetivo de conhecer as políticas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul e as configurações do atendimento educacional especializado.

## 7.1 LOCAL DA PESQUISA

O Local escolhido para a pesquisa foi a Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Bom, Rio Grande do Sul. Campo Bom é uma cidade de aproximadamente 60 mil habitantes, situa-se no Vale do Rio dos Sinos, distante cerca de 50 quilômetros da capital do Estado. O município, por meio da Secretaria de Educação e Cultura, vem desenvolvendo políticas de inclusão ao aluno com deficiência. A rede municipal de ensino é constituída por 20 escolas de Ensino Fundamental, 23 escolas de Educação Infantil e uma escola que oferece Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais, Finais e Médio. Conta também com 2.559 alunos matriculados<sup>19</sup> na educação infantil, 5.790 no ensino fundamental e 156 alunos matriculados na EJA. Atualmente, a rede conta com 300 professores no ensino infantil e 650 professores do ensino fundamental.

A pesquisa aconteceu em três escolas da rede municipal, sendo uma escola de ensino fundamental II, uma de ensino fundamental I, e a terceira escola atende alunos dos níveis educação infantil (maternal III) ao ensino fundamental I. Nestas escolas, ocorre a inclusão de seis alunos surdos, sendo que um aluno não conta com a presença do intérprete na sala de aula, justificado pela rede por ser uma criança cujo os pais seguem a orientação do fonoaudiólogo em não aprender a

---

<sup>19</sup> Dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2013.

Língua de Sinais porque a criança está num processo de oralização. A rede conta com quatro Intérpretes de Língua de Sinais e todos atuam no Ensino Fundamental.

## 7.2 A CIRCUNSTÂNCIA DA PESQUISA

O primeiro contato foi realizado com a coordenadora pedagógica da Secretaria da Educação do município, apresentação do interesse para a pesquisa de campo, encaminhamento para o protocolo e registro junto à secretaria.

O segundo momento foi destinado aos contatos telefônicos com as coordenadoras e diretoras das escolas para explicar-lhes a relevância da participação das intérpretes no processo da investigação. Isto permitiu marcar a hora e a data para ida à escola para realizar as entrevistas com os TILS.

Na escola, aconteceu o contato individual com cada entrevistado, e foi explicado o objetivo da pesquisa e as ferramentas utilizadas. Em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para que fosse lido e assinado, demonstrando total entendimento da finalidade da pesquisa. As entrevistas aconteceram na escola, no horário do trabalho e ocorreram de forma tranquila e dinâmica. Foram gravadas em áudio e transcritas integralmente.

Durante o percurso da pesquisa, percebi que havia a ausência de registros da trajetória dos surdos das classes especiais para as salas regulares, assim como persistia a necessidade de conhecimento sobre o surgimento da atual proposta da rede de ensino no sentido de investir na inclusão dos alunos surdos. Por este motivo, foi necessário realizar uma entrevista coletiva com os profissionais envolvidos com a educação de surdos no período de início dessa alternativa de escolarização. Foram envolvidas nessa entrevista coletiva: coordenadora pedagógica da Secretaria da Educação, a coordenadora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Fonoaudióloga e as Professoras atuantes no momento da transição. A entrevista coletiva foi realizada na APAE e nos possibilitou dialogar sobre o processo histórico daquele município e suas conexões com as leis, decretos e resoluções orientadores do processo educacional.

### 7.3 BREVE RESGATE SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO BOM

Nas próximas linhas, será realizado um breve relato sobre a história da educação de surdos do município de Campo Bom, Rio Grande do Sul. Este resgate histórico aconteceu baseado em dois momentos: primeiro, foi a realização de uma entrevista coletiva com todos os profissionais que fizeram parte dos primeiros movimentos focados na educação e inclusão dos alunos com deficiência no município, como: a coordenadora pedagógica da Secretaria da Educação, uma professora, uma fonoaudióloga e a assistente social da APAE; o segundo momento foi o acesso aos registros e aos projetos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marquês do Herval, escola na qual surgiram as primeiras iniciativas para a inclusão do aluno surdo no ensino regular naquele município.

Os primeiros registros encontrados são da década de 1990. No início, os surdos recebiam atendimento clínico na APAE com os profissionais psicólogos, fonoaudiólogos e dentistas. Além disso, tinham acesso ao atendimento pedagógico, aprendiam a Libras, a leitura e a escrita da Língua Portuguesa. Esse trabalho era realizado em uma sala de aula dentro da instituição, denominada a Sala de Libras.

No ano de 1997, no Brasil, emergem os debates sobre o conceito de integração no contexto educacional para as pessoas com deficiência e, então, “os alunos surdos, por não serem considerados com deficiência grave foram transferidos para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Marquês do Herval<sup>20</sup> a fim de receberem educação formal”, diz a Coordenadora da APAE.

No início os alunos frequentavam uma sala especial dentro da escola. Segundo as entrevistados, essas iniciativas tinham o objetivo de adaptar os alunos com deficiência à escola antes de inseri-los na sala regular. A EMEF Marquês do Herval recebeu os surdos de acordo com um modelo no qual esses alunos participavam de algumas atividades partilhadas com os demais alunos sem deficiência. Eram aulas de músicas, exposições de artes e atividades como gincanas, hora cívica, homenagens, festas, entre outras.

Houve relato de que, naquele momento, ocorreu a iniciativa de incluir três alunos surdos na sala de aula regular. Desses três, dois permaneceram por um período de aproximadamente um semestre e retornaram à sala especial por não

---

<sup>20</sup> De acordo com as informações, o motivo da escolha desta escola é que ficava nas proximidades da instituição APAE e facilitava a continuidade do atendimento clínico dos alunos.

conseguirem acompanhar o conteúdo curricular da turma. O aluno surdo que continuou na sala de aula regular, de acordo com as entrevistadas, teve seu êxito porque tinha resquícios auditivos e dominava a leitura labial.

Questionadas sobre o motivo da ausência de sucesso em relação aos outros dois alunos, as entrevistadas disseram que o motivo foi que, naquele tempo, não tinham um professor especializado e nem intérprete de Libras apoiando o professor na sala de aula. Outro motivo indicado seria a ausência de conhecimento, da parte do professor regente, sobre aspectos relativos à surdez e sobre estratégias ou métodos de ensino para surdos.

Em um momento histórico no qual cresciam os discursos sobre a integração e inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, ocorriam também debates acerca da educação bilíngue para surdos nos processos de inclusão escolar. No ano de 2005, o Decreto nº 5.626 regulamentou a Lei de Libras, dando um impulso para o fechamento das salas especiais e o incentivo para incluir o aluno surdo na sala regular. Nesse ano, todos os alunos surdos da Rede Municipal de Campo Bom foram incluídos nas salas regulares com acompanhamentos de Intérpretes de Libras.

Segundo os relatos, naquele momento, os gestores do setor da educação do município se reuniram para discutir sobre como seriam os projetos e as estratégias que atendessem as necessidades dos alunos surdos matriculados. Em primeira instância, recorreram aos professores da rede para saber qual deles tinha curso de Libras e se interessava assumir o cargo de intérprete dos alunos surdos inseridos na sala comum. Após esse momento inicial, organizaram um curso de Libras aberto a todos os professores que tivessem interesse nesta área. Esta foi a única edição do curso de Libras oferecida pela Secretaria da Educação, sendo que as edições posteriores ficaram a cargo das escolas e de suas coordenações.

Com essas mudanças, o município percebeu a necessidade de investir em projetos para qualificar a inclusão dos alunos surdos na escola e na sala de aula. Para isso, foram desenvolvidos alguns projetos de incentivo ao ensino e à cultura local: passeios a lugares turísticos, projeto cozinha experimental (onde os alunos aprendiam a preparar alimentos com objetivo de ensinar-lhes independência), o ensino da Língua de Sinais aos pais, professores, alunos e à comunidade em geral. Nas aulas de Libras, segundo os relatos, os próprios alunos surdos ensinavam a Libras em parceria com o intérprete.

Até o momento da realização desta pesquisa, em 2013, os cursos de Libras eram organizados pelas coordenações das escolas, como previsto, com o apoio dos professores e intérpretes que estão atuando com os alunos surdos na sala de aula. Esses cursos também são abertos para os familiares, alunos, funcionários da escola e para a comunidade.

O momento de diálogo com os participantes mostrou existir a sensação de uma percepção de avanços na inclusão de surdos das escolas regulares deste município. A coordenadora pedagógica diz que acredita na possibilidade da inclusão para surdos, pois já tem visto resultados com as crianças surdas que são acompanhadas desde o início da alfabetização. Também demonstra se sentir realizada com o trabalho que a rede está desenvolvendo. Admite que a trajetória da educação de surdos no município foi sofrida, mas foram as dificuldades que levaram ao aprendizado e à construção do presente. Enfatiza dizendo: “O que me marcou muito naquela época foi que eles vieram para nós assim de repente. E ninguém sabia se comunicar com eles foi muito difícil e sofrido para todos”.

A trajetória da educação de surdos do município de Campo Bom é semelhante àquela de tantos outros municípios nos quais a existência de um reduzido número de alunos surdos<sup>21</sup> soma-se à disposição da gestão educacional no sentido de investir na escolarização compartilhada e na construção de alternativas. Há barreiras e obstáculos, mas os envolvidos aprendem durante a caminhada e se tornam protagonistas. Finalizo com a fala da coordenadora pedagógica, que ressalta: “Essa é a nossa história, precisamos estar preparados para receber o aluno surdo em nossas escolas, e hoje o sofrimento que a gente puder evitar, temos que evitar”.

#### 7.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa os Intérpretes de Libras do município de Campo Bom, atuantes na sala de aula regular, num total de quatro intérpretes. Este número representa a totalidade de TILS que compõe o quadro funcional do município e, neste trabalho, serão nomeados de TILS A, B, C e D. O Quadro 1, a seguir, apresenta o perfil dos intérpretes entrevistados.

---

<sup>21</sup> Atualmente, o município conta com o total de cinco surdos e um com deficiência auditiva matriculados no ensino fundamental.

Quadro 1 – Perfil dos TILS

Formação inicial	Formação continuada	Pro-Libras?	Quanto tempo atua com surdos?	Atende quantos surdos? Séries?	Se auto-denomina	Inserção no município
Técnica vocal e teoria musical Magistério e Pedagogia	Curso de extensão licenciatura em Libras Seminário avançados sobre inclusão e diversidade <b>Atualmente</b> Especialização pela FURG Rio Grande do Sul “Sociedade, Política e Cultura”	Não	Início em 2013	Um aluno no 1º ano	Professora/Intérprete	Concurso de 40h no cargo de professora de música e atua 20h no cargo de TILS
Magistério e Pedagogia	Instrutor de Libras Curso técnico de intérprete	Não	Trabalha há 10 anos com surdos	Um aluno no 1º ano	Professora/Intérprete	Contrato APAE
Pedagogia	Dois cursos básicos I. Curso de Instrutora. <b>Atualmente</b> Curso de Intérprete (nível técnico)	Não	Atua desde 2009	Dois alunos surdos e uma DA – 9º ano	Intérprete/Professora	Concursada como professora para séries iniciais
Pedagogia	Cursos adicionais com ênfase na surdez	Não	No município atua desde o ano 2000, mas na educação de surdos atua há 24 anos.	Um aluno no 3º ano	Professora	Concursada como professora para séries iniciais

Fonte: Dados da Pesquisa.

Diante das referências oferecidas pelos entrevistados, no quadro anterior pudemos perceber o perfil desses intérpretes. Há predominância na Graduação de Pedagogia, todas são do sexo feminino e a atuação na educação de surdos varia de dois a 24 anos. Quanto à formação e à capacitação, percebe-se que nenhuma delas possui o Exame realizado por meio do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência, mas todas têm formação superior e formação específica por intermédio de cursos nos níveis de extensão, técnico e especialização da Língua Brasileira de Sinais. Tais características indicam adequação às exigências da Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão do TILS.



## 8 ENTRELAÇANDO OS FIOS DA PESQUISA

Neste momento da análise, identifico a importância de colocar em diálogo as diferentes fontes investigadas durante esta pesquisa e, por isso, apresento a seguir os dados empíricos coletados. Parto da trajetória apresentada até este momento e trago, neste capítulo, as entrevistas realizadas com as intérpretes de Libras do município de Campo Bom. Resgato os aspectos referentes ao plano da história, dos documentos normativos e do levantamento bibliográfico realizado em pesquisas cuja temática é a mesma deste estudo.

Ao retomar as questões norteadoras que embasam esta análise, seleciono a pergunta que ainda provoca inquietação nos meios acadêmico e profissional: quem são esses profissionais? Os dados empíricos<sup>22</sup> nos mostram que esta dúvida também circula dentro da escola e alcança os intérpretes de Libras, quando são questionados sobre como se autodenominam:

*TILS B : É aqui na inclusão é uma coisa bem confusa. Tu te deparas, poucas vezes tu és intérprete. A maioria das vezes tu é professora.*

*TILS C: (Suspiro) Ai... Eu acho assim, que eu me defino como intérprete e professora... É... Professora e intérprete, não tem uma separação. Não existe uma separação ali na sala de aula porque além de eu interpretar pra eles o que está sendo passado, eu acabo ensinando eles.*

*TILS D: A minha veia de professora é muito mais forte que a minha veia intérprete. Eu me vejo como uma professora que sabe a Língua de Sinais.*

A primeira causa da incerteza dos profissionais TILS sobre sua identificação pode estar ligada à sua atuação diária na sala de aula. Lacerda (2009) lembra que, no cotidiano escolar, muitas vezes os TILS exercem funções que vão além do exercício de interpretar. “Não se trata de ocupar o papel do professor, mas nas relações próximas às crianças surdas é difícil pensar que elas não se sintam (também) responsáveis por bons resultados em sua aprendizagem” (LACERDA 2009, p. 25). Em contrapartida, Quadros (2004) declara que o intérprete deve ser apenas o mediador da comunicação. Professor e intérprete têm funções diferentes, e estas precisam ser distinguidas dos níveis básico ao superior.

<sup>22</sup> Os trechos das entrevistas serão destacados em tamanho 11, itálico e espaço 1.0 cm.

Refletindo sobre esses postulados, direcionamos o olhar ao TILS e à sua função no processo de mediação entre o professor e o aluno surdo. O professor é um mediador para o aluno surdo; porém, ele precisa fazer o uso da Língua de Sinais, que é a ferramenta de mediação para promover a comunicação. Caso o aluno não domine a Libras, precisará do auxílio do intérprete de Libras para realizar esse trabalho.

O trabalho do TILS é a interpretação da Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa. Esta interpretação não é literal (palavra por palavra), mas uma contextualização das palavras ouvidas. O intérprete é um ser intencional e, como tal, intervém com sua própria interpretação/subjetivação, tentando compreender as necessidades do professor e do aluno. No entanto, sua atuação depende tanto do trabalho do professor quanto do nível de conhecimento do aluno (ou seja, do nível real de desenvolvimento desse aluno).

Para desenvolver seu trabalho, o intérprete faz questionamentos e, se necessário, pausas (interpretação consecutiva). Realiza perguntas ao professor para sanar as suas dúvidas antes de realizar a interpretação. Por exemplo, em muitas circunstâncias, o intérprete e o professor precisam discutir juntos qual o melhor termo ou sinal a ser usado. O intérprete não realiza, pois, seu trabalho sozinho: segue o planejamento do professor e adapta os elementos comunicativos a partir da sua percepção. Esse profissional não atua diretamente, mas parte da interação entre professor – sujeito – objeto. Wertsch et al. (1998) fazem um estudo sobre o processo de mediação, os recursos mediacionais e a ação mediada. Destacam os autores que a mediação é um processo dinâmico, e nunca estático. Pode tanto ser um fortalecimento ao aprendiz, abrindo-lhe novos caminhos para a ação mediada, como também se tornar um obstáculo, ou uma limitação para o aluno.

[...] qualquer forma de mediação envolve alguma forma de limitação. Quando se analisa ou planeja novas formas de mediação, o enfoque geralmente está em como esses novos meios mediacionais vão superar algum problema percebido ou restrição inerente a formas existentes de ação mediada. (WERTSCH et al., 1998, p. 30).

Se o TILS tem a função de mediar a relação entre o professor e o aluno, por intermédio da tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais e vice-versa, fica a pergunta: como superar os limites do aluno surdo que não tem uma primeira língua adquirida? Se a criança surda, ao chegar à escola, não tem conhecimento da

Libras, de que forma o intérprete fará a mediação? Neste caso, a atuação do TILS pode tornar-se ineficiente se não houver oferta de espaços de aprendizagem para que esse conhecimento seja construído.

Vygotsky (2002) defende que o principal artefato simbólico é a linguagem e, por intermédio dela, exploramos o ambiente à nossa volta, nos relacionamos com o outro, nos tornamos capazes de entender o mundo que nos cerca. Mas quando o sujeito não tem uma língua adquirida, ele é capaz de aprender? Como ele aprende?

Os surdos, em geral, possuem grandes dificuldades para adquirir a língua falada, e muitos não desenvolvem a oralização. Por esse motivo, muitas crianças quando chegam à escola não possuem uma comunicação falada e por serem, em sua maioria, filhos de pais ouvintes, não conhecem a Língua de Sinais. Comunicam-se por meio de gestos caseiros criados por eles, que são entendidos apenas pelas pessoas da sua família<sup>23</sup> – pais, irmãos, avós etc. Não podemos negar que existe uma comunicação, mesmo que reduzida em termos de sua potencialidade, porém, esta não é suficiente para dialogar, construir conhecimentos mais amplos, nem para aprender os conteúdos escolares. Vygotsky, em meados de 1900, traz algumas contribuições sobre este grupo tão específico, entre as quais alguns apontamentos sobre o método pedagógico no ensino de surdos. Lacerda (2000) comenta que Vygotsky criticava o método de ensino para surdos, porque acreditava que tomava muito tempo da criança.

A atenção tem se concentrado inteiramente na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos não distinguem, por trás dessas técnicas de pronúncia, a linguagem falada, e o resultado é a produção de uma fala morta. (VYGOTSKY, 1991, p. 119).

A crítica de Vygotsky a esse método toma como referência um conjunto de proposições que era comum no ensino das crianças em geral. Essa crítica se apoia na compreensão de que o aluno surdo teria de falar (oralizar) a frase mesmo que não soubesse o seu sentido. Ou seja, de acordo com esse estudioso, o aluno não aprendia a linguagem: somente pronunciava as palavras. Além de não ser ensinado a construir logicamente uma frase, dificultando o desenvolvimento dos processos discursivos e enunciativos, o vocabulário se torna restrito, ampliando as dificuldades

---

<sup>23</sup> Existe uma pluralidade de apoios necessários para a alfabetização da criança surda. De acordo com os documentos orientadores do MEC, a família e a escola precisam estar em sintonia para oportunizarem um bom desenvolvimento escolar ao aluno surdo.

para que a criança surda formule novas associações, comprometendo o desenvolvimento linguístico e de maneira significativa a comunicação com as pessoas que a rodeiam. Torna-se importante assinalar que Vygotsky não enfatiza profundamente o problema da educação de surdos em seus artigos, mas deixa claro que, na prática, há uma ausência de compromisso quanto ao fator linguístico das crianças surdas.

Atualmente, com a valorização da educação bilíngue nas escolas, nota-se a preocupação de muitos professores, intérpretes e profissionais envolvidos em garantir uma educação de qualidade aos surdos. Porém é uma tarefa árdua, visto que envolve todo sistema escolar: o professor, como mediador; o ensino da Língua de Sinais, como instrumento de mediação para ensino da Língua Portuguesa; e o intérprete de Libras na tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais. O aluno surdo, quando se apropria da Língua de Sinais, amplia seus recursos no processo de comunicação. É nesse momento que entra em cena o intérprete de Libras, garantindo a esse aluno o acesso aos conhecimentos escolares. Isso nos leva a entender que, antes de o surdo aprender a Libras, é pouco justificável a função do TILS na sala. Com as leituras realizadas dos trabalhos selecionados para esta pesquisa, é possível afirmar que, em função dessa ausência de conhecimento do aluno, existe uma tendência a que, durante o período de aquisição da língua da criança surda, o intérprete passe a atuar como professor deste aluno para o ensino da Libras. Isto porque, mesmo que o aluno surdo participe do atendimento especializado no contraturno, alguns sinais usados na sala de aula precisam de um ensino imediato para se tornar possível a continuidade da interpretação do conteúdo.

No âmbito específico da presente investigação, a segunda causa apontada pelas entrevistadas que pode tê-las influenciado a se identificarem como professoras é a sua formação. De acordo com o quadro apresentado neste trabalho relativo ao perfil das participantes, todas possuem formação inicial em Magistério e/ou Pedagogia e, das quatro entrevistadas, três são concursadas na rede municipal e ocupam no quadro de funcionários o cargo de professor. O terceiro motivo é que nesta rede não existe uma discussão à parte com os intérpretes sobre a educação bilíngue para os surdos. As intérpretes declararam que as reflexões pedagógicas, palestras e formações envolvem todos os professores, e os debates sobre as

práticas com os alunos surdos estão em um plano geral da abordagem da Educação Especial inclusiva do município.

Talvez seja importante refletir sobre a necessidade de uma discussão mais singular em torno de educação de surdos. Lacerda e Poletti (2004, p. 6) enfatizam que nas escolas são imprescindíveis às discussões sobre a capacitação de intérpretes educacionais, pois este trabalho se “constitui num espaço diferenciado que requer formação e suporte técnico, nem sempre desenvolvidos apenas com a prática”. As autoras ainda destacam que estas capacitações devem envolver conhecimentos sobre as metodologias adequadas, concepção de conceitos e formação relativa à Língua de Sinais.

No que se refere à inserção para atuarem como intérpretes, as entrevistadas, durante a pesquisa, declararam que não existe uma avaliação específica para os TILS por parte da rede, nem mesmo um teste de proficiência da língua. Para assumir o cargo de intérprete no município de referência para a investigação, é necessária formação inicial com Magistério, Licenciatura ou Pedagogia, além de cursos de extensão de Libras, como exigências mínimas.

Considero importante que se reflita sobre a falta desta avaliação (para prever seu nível de conhecimento de Libras) antes de o intérprete ser inserido na sala de aula. Para a realização do trabalho, os intérpretes que atendem os alunos surdos na escola necessitam ter domínio das línguas envolvidas, preparo para o processo de tradução e interpretação associados à qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. Por esse motivo, avaliar se o profissional está apto, se tem fluência na Língua de Sinais para atuar como TILS é de extrema importância, pois há o risco que um profissional que possui uma formação restrita a um curso de extensão seja pouco fluente e, então, esteja insuficientemente preparado para contornar as barreiras linguísticas associadas aos conteúdos na sala de aula.

O intérprete, ao receber uma criança surda, atua junto com o professor e usa de estratégias para iniciar o processo de ensino desse aluno. Ao ter o primeiro contato com o aluno surdo, já é possível o TILS conhecer qual é o acervo de palavras que o aluno apresenta, qual o nível de domínio que ele tem da sua primeira língua, ou seja, qual é o nível da sua fala. Essas informações são comunicadas ao professor, que fará o planejamento de ensino de acordo com as especificidades daquele aluno.

Sacks (1998) diz que surdez costuma afetar o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não verbais. De acordo com os estudos relativos a essa temática, a criança surda, quando aprende a “fala sinalizada”, passa pelos mesmos estágios de desenvolvimento que uma criança ouvinte. A diferença reside na modalidade da fala: a criança ouvinte usa a língua oral, enquanto a criança surda usa a língua sinalizada.

Se o processo de mediação entre o professor e o aluno surdo acontece por intermédio do intérprete, é relevante pensar como ocorre a relação desses dois profissionais. É razoável pensar que tais profissionais precisam estar em sintonia e em constante conexão para que de fato a mediação aconteça em modo satisfatório. Durante o trabalho de pesquisa, procurou-se também investigar esses aspectos. As intérpretes foram questionadas sobre o trabalho em conjunto, e as falas a seguir identificam o quanto a relação entre professor e intérprete ainda parece delicada.

*TILS A: Hoje tá bom, mas já tive contato com professores que não faziam a questão da minha presença.*

*TILS B: Agora é tranquilo, mas a princípio sempre tem aquela questão do receio dos professores que dizem sempre: Ai eu não sei... Ai eu não quero... Ai eu não vou conseguir.. Ai é muito difícil. O que nós vamos fazer com esta criança? E difícil fazer as pessoas entenderem.*

*TILS C: Quando eu vejo que o professor tá meio assim, desestruturado, não sabe o que fazer, eu vou: “Oh, professor, ele é um aluno normal, porém, ele não tem audição, assim, assim” Sabe? Tu tens que explicar, apontar, mostrar imagens. Eu converso com o professor. É... eu vou jogando assim (grifo meu).*

O que vemos ressaltada nas falas é a estranheza que, muitas vezes, a presença do TILS causa na sala de aula. A resistência por parte do professor é compreensível, pois, até muito pouco tempo, ele era o único responsável pelo ensino de todos os seus alunos. O desafio do ensino aos alunos surdos insere elementos de comunicação a serem aprendidos e também os ajustes da relação com outros profissionais. O professor se percebe dividindo seu espaço com outra pessoa, e o trabalho em equipe, em um processo de educação bilíngue para o surdo, é indispensável. Quando os dois profissionais trabalham em parceria, apoiam um ao outro por meio do diálogo; o intérprete auxilia o professor e alivia as suas angústias, e o professor, por sua vez, assume sua responsabilidade com aquele aluno, surgindo, com isso, um trabalho compartilhado.

A relação baseada na comunicação entre o intérprete e o professor é também vista por uma das entrevistadas como um jogo. *“Eu converso com o professor. É... eu vou jogando assim”*. Essa comparação se alinha com Bateson (1986) que, em seu livro *Mente e Natureza*, ilustra o processo comunicativo de dois seres de diferentes espécies, um cachorro da raça *keeshond* e um gibão domesticado. No telhado, o cachorro puxa o gibão que reage atacando levemente. O cachorro sai em perseguição e o gibão foge e todo o sistema se move. O gibão sobe novamente para o telhado e toda a sequência recomeçava. Com essa observação, Bateson (1986) nos mostra como, no processo relacional, os seres vivos são fortemente ligados pela comunicação, sendo ela verbal ou não verbal. As atitudes, os olhares, as manifestações, tudo isso mostra o que está além das coisas ditas. É o jogo comunicacional que faz parte do desenvolvimento da vida.

Outro aspecto a ser considerado é a aceitação e a valorização do intérprete de Libras pela comunidade escolar. Embora seja frequente a valorização da presença dos TILS por parte das famílias e dos alunos, quando analisamos os processos escolares, percebe-se que ainda precisa ser intensificada a valorização profissional por parte das redes, como ocorre no contexto investigado, principalmente no que diz respeito à formação e aos esclarecimentos sobre sua atuação.

*TILS A: Eu me vejo mais útil se eu tivesse na posição de professora titular e não como intérprete. Às vezes me pergunto: Porque a nossa profissão pode parecer às vezes pra nós desqualificada? Poxa vida estudei tanto.*

*TILS C: Assim, eu me sinto bem aceita pelos pais, os alunos da sala de aula também, já trabalhei bastante com eles. Mas ainda existe, “do outro lado” a gente vê uma barreira, né?*

Uma das entrevistadas confirma que nunca foi convidada a participar de um curso de formação continuada, por exemplo, pois a coordenação precisa escolher um professor e *“eu sou apenas intérprete”*. Esta diferença anunciada talvez seja amenizada se dentro da escola houver o reconhecimento de que o intérprete também é ator no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Essa compreensão é importante para que se promova, com isso, um processo de interação contínua entre as políticas, as informações e a formação continuada.

As reflexões acerca da valorização do TILS nos remetem a pensar sobre suas condições de trabalho. Questionadas sobre quais eram as condições que lhes eram

oferecidas para exercer sua função, as intérpretes demonstram-se satisfeitas e com total liberdade para atuar. Afirmam que lhes são dados em mãos os materiais que a escola recebe, como CDs, DVDs e materiais de literatura produzidos em Libras. Esta “liberdade” para trabalhar é muito bem vista pelos TILS: *“Eu considero como um apoio dos profissionais da escola, me deixar livre para trabalhar. Isso eu acho que é um retorno que a gente tem sempre que valorizar”*, diz a TILS A. Esta “liberdade” conforta o TILS quando ele se depara com situações dentro da escola que o desvaloriza.

Este tipo de declaração nos leva a refletir: apesar da importância dessa liberdade, não haveria um efeito de isolamento, acarretando que o intérprete fique como o único responsável pelo ensino do aluno? Afinal, quem está avaliando o intérprete? Em que momento ele é orientado sobre sua função? Considero importante destacar que a ação do TILS se insere em um sistema complexo de relações e de aprendizagens e, para tanto, os profissionais envolvidos precisariam ser assistidos por algum órgão ou representante da gestão.

Apesar de os TILS afirmarem que muitas vezes se sentem desvalorizados, as entrevistadas demonstraram ter boas expectativas para o seu futuro profissional.

*TILS A: Eu acredito que o profissional de Libras tem ainda muito espaço pra conquistar. Está vindo por lei essa ‘forçabilização’ da aceitação de Libras, então a sociedade vai ter que conhecer o nosso trabalho. Acho que a gente vem mostrando isso (risos) via lei ou via insistência.*

*TILS D: Eu acho que melhora. Vai muito melhorar, assim, eu vejo. Não é uma função fácil, eu acho que a ética é uma coisa que exige muito, muito do intérprete. Mas eu vejo aí uma gama... um trabalho se abrindo pra muita gente.*

Como já dito no capítulo anterior, a profissão do Intérprete de Libras foi regulamentada recentemente, e ainda são discutidas as normatizações previstas, principalmente as que dizem respeito à sua formação. O Decreto 5.626/2005 prevê uma formação superior para o intérprete, porém em 2010, a Lei 12.319 determina que, para exercer a função, é preciso apenas o ensino médio com curso de extensão em Libras.

Mesmo com essa espécie de dissonância entre os planos político e profissional, percebe-se um otimismo das entrevistadas, a quais dizem que as leis que regem a acessibilidade e a inclusão podem abrir muitas portas para o exercício dos profissionais que trabalham na inclusão e promover um futuro mais certo para o

desenvolvimento profissional de professores que estarão atuando como Intérprete de Língua de Sinais. As discussões para a melhoria da atual situação legal dos intérpretes já estão sendo realizadas, basta refletir se todos os envolvidos na educação de surdos fazem parte desse debate. São eles: os TILS, os professores, os pais, os gestores e todos aqueles que estão ligados ao ensino do aluno.

Ao me aproximar do campo de pesquisa, tinha em mente algumas perguntas que norteavam esta análise, questões que pareciam ser as mais importantes. No entanto, ao entrar em contato com o grupo de intérpretes, senti-me no dever de refazer meus questionamentos, pois, nas entrevistas, as TILS falavam constantemente as palavras “*desafios*” e “*acreditar nesta inclusão*”.

A importância destas palavras só existe quando se encontra inserida num contexto. Bateson (1986) diz que, sem contexto, nossas palavras e nossas ações não têm qualquer significado. É este contexto que liga os seres vivos, que move as relações, que nos conecta ao outro. Nós constituímos o contexto, e ele nos transforma. Não é possível sermos apenas observadores; fazemos parte de nossa observação.

Percebi que, mesmo as TILS estando fisicamente separadas e atuando em escolas diferentes, existia entre elas um *padrão que as ligava*. Estavam conectadas porque sofriam as mesmas angústias, possuíam as mesmas dúvidas e demonstraram objetivos semelhantes, mesmo não possuindo um contato diário. Duas delas haviam se visto apenas uma vez, mas declararam que sentem a necessidade de estarem juntas, para trocar experiências, mover discussões e debates que as auxiliem em seus desafios diários na sala de aula e que aprimorassem a sua atuação para uma melhor aprendizagem do surdo: “*Precisamos umas das outras*”, disse uma das TILS.

De todos os desafios que contornam o trabalho do TILS, o que se destaca é o resultado da aprendizagem. As intérpretes demonstram o quanto seu exercício está diretamente ligado ao aprendizado do aluno surdo.

*TILS A: Meu maior desafio? É a questão da aprendizagem, eu me sinto na pressão, essa pressão vem dentro de mim porque é uma pressão de compromisso, eu tenho que fazer com que ele aprenda. Eu tenho que dar conta de ensinar Libras pros professores, pros alunos ouvintes e pros alunos surdos.*

*TILS B: De todos eles é focar! Eu preciso... Eu quero que até o final do ano o nosso aluno aprenda pelo menos as sílabas simples. Eu preciso ver o seu desenvolvimento, é uma coisa que me angustia muito.*

*TILS C: Eu tenho uma visão de que ainda a gente tem que trabalhar mais a inclusão. Alunos com alunos, eu acho que esse é o maior desafio, é a maior dificuldade. É essa inclusão, que tem que acontecer realmente, né?*

A aprendizagem do aluno surdo parece pesar sobre os ombros do intérprete, que se sente na responsabilidade de ensinar este aluno. No entanto, parece haver um elenco de tarefas variadas que se vinculam à criação de um contexto de comunicação na escola e, sem dúvida, ampliam os desafios que constituem o trabalho do intérprete. É claro que, se pensarmos em suas diversas funções, o intérprete encontrará dificuldades para determinar o limite de sua responsabilidade. Isto porque o TILS tem grande incumbência no processo de aprendizagem do aluno e, por esse motivo, merece ser olhado de uma maneira diferenciada.

Quadros (2004) detalha sobre os deveres e as responsabilidades do intérprete e diz que o principal compromisso é mediar as relações entre o professor e os alunos surdos, assim como fazer a mediação entre os alunos surdos e ouvintes. A autora admite que não é fácil determinar as competências do TILS, pois, muitas vezes, a função desse profissional é confundida com a do professor. Talvez o intérprete se sinta com a responsabilidade de ensinar, porque, muitas vezes, os surdos se dirigem a ele quando possuem alguma dúvida, e não ao professor. Os pais e familiares, quando vão à escola, procuram o intérprete para ter informações sobre o desenvolvimento do aluno e, às vezes, o próprio professor consulta o TILS a respeito do aprendizado do aluno surdo. No entanto, Quadros (2004) esclarece que o intérprete não deve assumir essa carga, porque acaba gerando uma confusão na sua função, que é tão recente e ainda está se constituindo.

Araújo (2011) se compatibiliza com essa reflexão quando destaca que os embates que ocorrem e as formas de relações que se instauram no ambiente escolar precisam ser observados com cuidado. E lembrar que apenas a inserção do tradutor/intérprete de Libras nesse espaço não resolve as questões do processo educacional, nem define a escola como inclusiva.

No decorrer das entrevistas, as intérpretes demonstraram preocupação no que diz respeito à inclusão dos surdos na escola: “*A inclusão tá aí né!*”; “*então... precisamos incluir*” ou “*hoje os surdos estão na inclusão então...*”. Ao perceber este

sentimento que parecia comportar certa insegurança, apresentei uma indagação que se associava aos meus questionamentos sobre a atuação dessas profissionais, com destaque para a apreciação relativa ao processo que insere no mesmo espaço escolar alunos surdos e ouvintes. Perguntei, então, como percebiam a inclusão de surdos? Percebi, em todas as TILS, uma pausa, uma reflexão antes de responder.

*TILS A: Muito, muito, muito e muito! Eu acho que todo meu processo de formação me leva a isso. Por que sempre trabalhei com diversidades desde muito cedo. Tô sempre envolvida com estas questões de inclusão, e justamente por isso que eu acredito. Eu trabalho com eles e sei que eles podem. Eles me mostram que eles podem então eu venho estudando para poder fornecer recursos para eles.*

*TILS B: Eu não sou contra a inclusão, mas eu acho assim, que eles deviam se alfabetizar as séries iniciais. Então quem sabe a inclusão com adaptações, ou daqui a pouco mais iniciativas ou mais formações.*

*TILS C: Eu acho que é possível, assim, se a criança tem bem definido a Língua de Sinais, é possível, sim. Mas, se pensar que a criança que não sabe nem mesmo que ela é surda? Porque eu fico pensando, como que ela vai aprender a Língua de Sinais, junto com os alunos ouvintes? Então, isso pra mim, fica muito confuso.*

*TILS D: Eu acho que só do sexto ano em diante, assim, quando eles já estão alfabetizados, que eles já conseguem se virar e vão atrás e pesquisam e perguntam. Agora eu acho que com os menores, educação infantil, alfabetização, e até o quarto ano, quinto ano, eu acho que não deveria.*

Muitas inquietações surgem com uma pergunta como esta, um sentimento de incerteza e credibilidade, ao mesmo tempo, gera desconforto nas TILS. De acordo com as falas, ainda existem dificuldades que desafiam o processo da inclusão do aluno surdo na escola regular. As entrevistadas reafirmam a necessidade de conceber o apoio especializado como plural, quando se trata de inclusão de alunos surdos, considerando os diferentes momentos e profissionais para a aquisição da Libras, aprendizado de línguas e apoio específico para a tradução entre a Libras e a Língua Portuguesa.

A falta de domínio da Língua de Sinais é o ponto mais sensível que afeta a inclusão deste aluno, e torna-se um aspecto que dificulta o aprendizado na Língua Portuguesa. Diz a TILS D que, “a alfabetização precisa ser alguma coisa muito bem trabalhada, muito bem pensada. Eu acho que talvez assim a inclusão... ok”.

O que também se percebe é que algumas TILS se sentem sozinhas para realizar este trabalho porque ainda existem professores que dizem não ter uma formação adequada para ensinar o surdo. Uma das intérpretes declara que gostaria de exercer a função de professora, em vez de intérprete, para realizar um trabalho que lhe seja satisfatório.

Este distanciamento que parece, muitas vezes, existir entre o professor e o surdo pode ter implicações na metodologia para o ensino. Isso porque os conteúdos escolares estão direcionados e organizados como se todos os alunos pertencessem a uma forma de aprendizado homogênea, única e global. Ou seja, ao discutirmos os desafios que se associam à educação de alunos surdos em contextos de inclusão escolar, nos deparamos com restrições que são presentes na escola de forma indiferenciada, pois essa homogeneidade tem sido obstáculo para os alunos em geral.

Como foi afirmado anteriormente, o desenvolvimento da criança surda não é diferente daquela ouvinte, quando consideramos os padrões gerais. De acordo com os estudos de Vygotsky (1997), o desenvolvimento psíquico da criança, as leis gerais do desenvolvimento infantil também se aplicam para a criança com deficiência. É considerável reconhecer na criança surda a capacidade de se desenvolver, apesar da sua falta auditiva. Pensar na inclusão envolve refletir em concepções diferenciadas de ensino, em capacitação de educadores, em valores e em atitudes. Segundo a fala de uma das entrevistadas:

*TILS C: A inclusão, eu acho que é isso, uma busca que a gente tem que ter uma união junto com os professores. Ajudar os professores a verem o que é a inclusão realmente.*

Se as TILS estão atuando com alunos incluídos na escola regular, trabalhando neste espaço há algum tempo, se questiona porque ainda algumas delas não acreditam na possibilidade de uma inclusão? Não seria desacreditar no seu próprio trabalho? A questão talvez não seja acreditar ou não na inclusão, mas acreditar no próprio aluno. Considerar as diferenças, apostar nesse aluno de tal forma a acentuar o que ele tem de capacidade para aprender em seu processo educativo, em vez de evidenciar os seus fracassos e impossibilidades. É ousar nos projetos, não ter medo de construir com o aluno as estratégias de ensino, ampliando

seus recursos de comunicação para que possa se beneficiar das diferentes situações de interação e de aprendizagem.

Todas as questões levantadas ao longo da presente pesquisa auxiliam a refletir sobre a pergunta central que move esta análise: qual tem sido o espaço pedagógico, considerando suas potencialidades e suas singularidades, que o tradutor/intérprete de Libras tem ocupado nos contextos escolares de inclusão de alunos surdos?

Na análise bibliográfica, ficou claro o quanto é grande o espaço pedagógico ocupado pelo intérprete. Mesmo sabendo que a sua função deve restringir-se àquela de interpretar, esse profissional não consegue sair do espaço pedagógico e fixar-se no campo tradutório. Os documentos orientadores do Ministério da Educação, o Código de Ética do Tradutor/Intérprete e os cursos de formação continuada orientam esse profissional em seu exercício, assim como esclarecem qual é sua verdadeira função na sala de aula. No entanto, ao longo da investigação, foi possível perceber que as TILS, no contexto pesquisado, assumem um conjunto de atribuições que não se restringem ao ato de interpretar e que, em muitos casos, se confundem com a ação do docente.

Vários são os motivos que podem ser evocados como possíveis aspectos justificadores para esse movimento: a afinidade linguística que o TILS tem com o aluno surdo; o fato de o professor frequentemente declarar que ainda se sente despreparado para a interação com o aluno surdo; a criação de um contexto de interações que faz com que haja excessiva responsabilidade do TILS em relação ao aluno surdo.

As respostas das intérpretes participantes se conectam com as discussões elencadas neste trabalho e com as respostas encontradas na pesquisa bibliográfica.

*TILS A: **Não adianta fazer só o papel de intérprete.** Às vezes a criança não vai ter o mesmo tempo de entendimento da maioria da turma, então a gente tem que retirar aquela criança e fornecer ferramentas pra que ela alcance os outros. Normalmente a explicação mais minuciosa, sou eu mesmo quem faço. Então... Eu costumo fazer assim, eu aviso o professor: "Vou pegar ele aqui neste cantinho, vou ficar mais reservada com ele, **vou explicar de outras formas pra que ele entenda**". Então essa é minha postura, eu não deixo passar! (grifo meu).*

*TILS C: **A gente acaba sendo professor deles,** com quem eles criam vínculo, né? Eu sempre tenho uma conversa com o professor. É o professor que tá explicando, é ele que dá a matéria. Quando eles têm uma dificuldade eu chamo o professor e mostro para o professor: "Ali, ele tem dificuldade, vamos lá, vamos junto. Como é que se faz?" Eu acho*

*que o professor tem que saber. Porque os surdos também têm dificuldades, e o tempo deles é maior. Tudo isso eu mostro para o professor (grifo meu).*

**TILS D:** ***Eu acho que o intérprete tem que se desvincular.** Não que ele não vá dar o suporte e o apoio que o professor titular precisa, mas eu acho que precisa ter essa separação para o trabalho ocorrer certo. E dizer: “Professor contigo é a parte pedagógica, eu sou a intérprete”. Porque na verdade, é assim que tem que ser. Deveria ser, né! .*

Ocupar parte do espaço pedagógico associado ao ensino em sentido amplo parece ser comum entre os intérpretes que atuam na sala de aula. Ao mesmo tempo em que o TILS entende que é do professor a responsabilidade de explicar a “matéria” e a ele cabe somente a função de interpretar, afirma perceber que muitas vezes o aluno surdo continua sem entender o conteúdo. Então, segundo os relatos, a intérprete explica novamente, usa outros exemplos, introduz imagens e outras alternativas que possibilitam ao aluno aprender.

Em sintonia com um contexto que parece ampliar a responsabilidade do TILS, as participantes indicam que percebem de modo restritivo a limitação de sua iniciativa ao ato interpretar na sala de aula, afirmando que se sentem em uma função inativa ou limitadora.

*TILS A: Eu não sei como me portar em sala de aula nesta posição mais inativa, né! (risos). Eu não gosto de me ver como intérprete ou como tradutor, eu não gosto de me definir desta forma. Porque eu não consigo fazer só isso... Eu forneço instrumento para o aluno no que eu vejo que ele está necessitando.*

Parece existir, portanto, um contexto que se organiza a partir desse espaço plural de atuação do intérprete e os motivos para isso foram apresentados em precedência.

Ao longo da presente análise, busquei o diálogo com autores como Bateson e Vygotsky para refletir sobre a importância das interações sociais constitutivas dos sujeitos e das dinâmicas de aprendizagem. O padrão que liga Bateson e Vygotsky é a valorização dos contextos sociais como campo, espaço pensado em forma tão peculiar de entender o mundo. Ambos os estudiosos parecem perceber a necessidade de encontrar alternativas para os problemas da sociedade que se traduzem nos nossos modos de ver o mundo, em chave simplificadora. As ideias desses estudiosos nos auxiliam a enxergar os espaços de interação e seus

determinantes, para, assim, buscar, a partir da compreensão, novas alternativas mais qualificadas.

Para finalizar esta etapa, trago as falas de duas intérpretes que destacam esse sentido de autopercepção, indicando efeitos que não se restringem à sua relação com o próprio trabalho apenas:

*TILS A: Quando as professoras entendem, aí elas começam a se encantar por Libras também... e começam a enxergar as possibilidades.*

*TILS B: Olha Elisama... O nosso trabalho é muito gostoso. E cada vez mais encantador, e o encanto é uma coisa que tu te contagia e não pára mais.*

Considero que a presente pesquisa integra uma necessária discussão sobre os temas que cercam o profissional tradutor/intérprete de Libras, destacando alguns efeitos da análise de um contexto específico. Ao passar à etapa conclusiva, destaco a necessidade de buscar considerações que sejam decorrentes dos diferentes momentos de análise e que possam levantar novos questionamentos.



## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo promover uma discussão acadêmica sobre a atuação do Intérprete de Libras na escola regular. Assim como refletir sobre a figura do intérprete num universo tenso na discussão relativa à educação de surdos no Brasil. Isso porque, nesse espaço, existem duas perspectivas de ensino para o surdo. Distintos posicionamentos teóricos podem ser usados para argumentar sobre as diretrizes do trabalho pedagógico e sobre o espaço escolar considerado mais adequado por contemplar as especificidades do aluno surdo e por oferecer a esse aluno o desafio de interagir, aprender, comunicar-se e participar da vida social.

A Política Nacional de Educação Especial tem investido nas propostas de escolarização inclusiva e, em função disso, as redes educacionais, com o intuito de oferecer respostas, organizam-se com projetos e estratégias que atendam as singularidades desses alunos. Essa tendência pode ser justificada, dentre outros fatores, pelo pequeno número de alunos surdos matriculados nas escolas de grande parte dos municípios. No campo investigado, por exemplo, existem cinco alunos surdos e um com deficiência auditiva, sendo que essa configuração tornaria pouco viável a criação de uma escola especializada.

O desafio associado à temática orientou as buscas no sentido de mostrar que existe um debate nacional acerca dos procedimentos vinculados à educação de crianças surdas, com grande necessidade de qualificação dos processos de escolarização. Buscou-se analisar os estudos relativos ao tema e as orientações que, além de valorizarem o uso da Libras, investem na tentativa de oferecer ao aluno um ambiente rico e desafiador para sua aprendizagem. Nesse sentido, o olhar dirigido a um contexto escolar teve uma dimensão ilustrativa que nos ajuda a identificar as complexas redes que estão em movimento quando se instituem processos de inclusão de alunos com surdez ou com deficiência auditiva.

Consciente do compromisso com a investigação direcionada à educação de surdos, foco o olhar dirigido ao profissional Intérprete de Libras que atua na escola regular. Sendo esta figura nova nesse espaço, sua atuação provoca dúvidas e inquietações dentro do contexto educacional. Foram estas inquietações surgidas pelas experiências vivenciadas na escola, que motivaram a pesquisa desta temática.

Ao finalizar esta pesquisa, trago as reflexões e os achados que se vinculam aos questionamentos apontados no início deste trabalho.

Como ponto de partida, apresento os fios condutores, mostrando os dispositivos legais e alguns autores que introduziram a discussão que aborda o tema da educação de surdos e da atuação do intérprete educacional no Brasil. Em continuação, foi apresentado o percurso histórico da educação de surdos, apontando sua conexão com a Educação Especial. Além disso, foi feita uma análise da trajetória do Intérprete de Libras. Este resgate nos ajuda a conhecer o entrelaçamento desses dois grupos, surdos e intérpretes, possibilitando compreender as singularidades da realidade educacional do aluno surdo e a realidade política e profissional do intérprete.

A presente análise levou em consideração os estudos acadêmicos existentes na área, apresentando questões emergentes e importantes, como: o espaço pedagógico destinado ao intérprete no processo de escolarização; a complexidade linguística que envolve o aprendizado de duas línguas para a criança surda, a Libras e a Língua Portuguesa; as possíveis fragilidades da formação acadêmica presentes do diversos contextos do cenário brasileiro. Apresentou também a instabilidade que, por vezes, está presente nas relações entre os profissionais envolvidos na educação do aluno surdo. Discutiu sobre a diversidade na classificação que denomina o intérprete nas mais diferentes redes de ensino e mostrou a discrepância que existe na formação inicial desse profissional.

Um aspecto presente nos estudos analisados é o não reconhecimento de que o TILS é também ator responsável no processo de ensino do aluno surdo. Se, por um lado, é importante reconhecer que a responsabilidade mais direta é do professor, a ausência de reconhecimento da dimensão educativa associada à interpretação parece justificar o precário investimento na formação do intérprete. Muitos estudos indicam que esse profissional precisa ser incluído nos projetos de formação continuada oferecidos pelas redes educacionais. A falta de avaliação específica no ato da contratação também é abordada na análise desses estudos, pois tem avançado a compreensão de que é importante prever o nível de conhecimento desse profissional antes de inseri-lo na sala de aula. O que também se destacou nesta pesquisa é a percepção relativa à valorização do intérprete na escola e a identificação das condições que lhe são oferecidas para exercer a sua função. Esses

são os pontos que se acentuam e continuam sendo de grande relevância para refletirmos sobre o exercício desse profissional no espaço educacional.

A análise desses fenômenos foi realizada em sintonia com uma perspectiva teórica que pode ser identificada nos estudos de Gregory Bateson e Lev S. Vygotsky. As teorias de Vygotsky e Bateson transcendem as explicações dos desafios encontrados na sala de aula, eles nos dão base para pensar a atuação de um profissional que deve contribuir na compreensão, nas trocas e na interação entre um aluno e um professor. É importante destacar que, em geral, esta mediação é feita entre um aluno surdo que está aprendendo Língua de Sinais e um professor que não sabe Libras. E, por isso, muitas vezes surge uma lacuna entre o professor e o aluno, comprometendo o ensino e a aprendizagem. Diante dessa complexidade, Vygotsky nos ensina que, neste processo, o desenvolvimento acontece por intermédio da ação, do estímulo e do convívio com o outro. Bateson nos convida a refletir sobre o sujeito e sobre os contextos nos quais ele está inserido. Ambos os autores nos ajudam a compreender que precisamos do outro, é a relação com este outro que nos mantém conectados com o mundo e com o nosso futuro.

A pesquisa de campo realizada auxiliou a compreender o que tem sido discutido nos registros acadêmicos. O diálogo com as intérpretes na escola contribuiu com as reflexões aqui apresentadas, as quais envolvem a ação da experiência do contato direto com esses profissionais e os pontos emergentes na bibliografia investigada.

Diante de todo o conjunto de aspectos discutidos ao longo da presente investigação, concluiu-se que a presença dos alunos surdos na escola tem sido um grande desafio para o intérprete, para o professor e toda a equipe pedagógica que está envolvida no processo de ensino desses alunos. Percebeu-se, também, que a função do Intérprete de Libras na sala de aula ainda gera dúvidas, o que pode estar associada à confusão em sua nomenclatura, sendo que uns são chamados de *intérprete*, outros de *professor/intérprete* ou *professor bilíngue*.

Outra conexão que foi encontrada nos estudos analisados e na pesquisa de campo foi a diversidade da formação inicial dos intérpretes. Os estudos que focalizam a figura do intérprete têm apontado que muitos deles têm ensino superior com formação nas áreas das exatas, biológicas ou humanas. Esses, ao se depararem com a condição de Intérpretes de Libras na sala de aula, retomam seus estudos à procura de uma formação pedagógica que lhes auxilie em sua nova

função. Percebeu-se, como foi destacado há pouco, que existe um distanciamento dos TILS nos espaços de formação. Algumas redes, quando oferecem formação continuada aos profissionais da área da educação, nem sempre valorizam a participação dos intérpretes, o que pode ser confirmado no contexto específico investigado, no qual houve relatos que reafirmam essa tendência.

Outra percepção obtida é que muitos sistemas ainda não estipulam um momento de reflexão, de acompanhamento, de trocas e debates entre os intérpretes em busca do melhoramento do seu trabalho. É provável que este entendimento, de não receberem da gestão o mesmo investimento em um espaço de formação, se associe à expressão de uma sensação de descaso e de não se sentirem na mesma condição de igualdade com o professor. Tais percepções estiveram presentes nos relatos das entrevistadas no campo investigado.

Um dos pontos considerados mais frágeis, tanto na análise bibliográfica quanto nas entrevistas, diz respeito à relação profissional entre o professor e o intérprete na sala de aula. No contexto investigado, percebeu-se que existe uma multiplicidade de respostas. Enquanto alguns TILS afirmam construir com o professor um trabalho de parceria, possibilitando um trabalho em conjunto, outros se queixam porque percebem, por parte do professor, uma precária disposição para construção de uma reflexão compartilhada. Ao longo das entrevistas, houve desabafos quando afirmavam que sentem que o professor não deseja contribuir e deixa o aluno surdo na total responsabilidade do intérprete.

A resistência por parte do professor é compreensível, pois a presença do intérprete na sala é ainda muito nova. A sala de aula ainda é vista pelos professores como um espaço prioritariamente associado à unidocência. Porém, considero necessário entender a importância de existir uma parceria entre o professor e o TILS, pois uma efetiva colaboração possibilita contribuir para o ensino do aluno surdo. Isto significa que, por um lado, o professor deveria se apropriar das necessidades do surdo e das singularidades no processo de comunicação, ajudando, com isso, o aluno compreender a aula. Por outro, o intérprete deve estar constantemente em interlocução com o professor, ou seja, ele precisa entender os conceitos da disciplina que está sendo ensinada. Isso lhe dará suporte no ato de interpretar, ampliando os pontos de conexão, o que facilitará o aprendizado do aluno.

Muitos são os desafios que os intérpretes encontram na sala de aula, e um dos principais desafios é aquele que diz respeito ao aprendizado do surdo. Existe certa pressão, por parte dos TILS, para que esse aluno aprenda, seja aprovado e capacitado para acompanhar a turma. O que se percebeu é que uma compreensão parece reger o entendimento na escola acerca da escolarização desse aluno: se o surdo aprendeu, é porque o intérprete fez um bom trabalho.

No contexto específico investigado, apesar de diariamente estarem envoltas de certos desafios sobre seu trabalho, as TILS demonstraram ter boas expectativas para o seu futuro. Percebem um vasto campo de atividade engendrado nas leis da acessibilidade, mostram entusiasmo ao falar em seu trabalho com os surdos e se sentem esperançosas para uma melhor valorização política e social na sua profissão.

Questionadas se acreditavam na possibilidade da inclusão de surdos na escola regular, as intérpretes no município de Campo Bom responderam que sim, mas suas respostas foram dadas de forma reflexiva. De acordo com elas, para responder tal pergunta, é preciso pensar quais são os conceitos que estão sendo construídos sobre escola e inclusão. É preciso refletir de que forma estamos construindo uma boa educação para os alunos surdos. Para acreditar na educação de surdos numa perspectiva inclusiva, é necessário repensar a Educação para Todos.

Durante o percurso deste estudo, compreendemos que esses profissionais não se percebem apenas como tradutor/intérprete, mas se identificam como um professor para o aluno surdo. Na sala de aula, constantemente ultrapassam a função de interpretar e se inserem frequentemente no campo do ensino. Mesmo deixando claro que sabem da existência de uma orientação geral que indica o afastamento do ato de ensinar, colocar em prática essa premissa parece ser muito difícil. Entendemos que esta dificuldade do intérprete se deve a uma série de fatores. O maior deles é que, se frequentemente o aluno surdo ingressa na escola sem nenhum conhecimento da Língua de Sinais, o profissional que tem a responsabilidade vinculada ao seu processo de comunicação tende a ser evocado. Assim, há a tendência de o intérprete apoiar esse aluno no processo de aquisição da Libras. E ainda, mesmo que o surdo domine a Libras, o TILS, ao realizar uma interpretação simultânea de uma explicação do professor, muitas vezes percebe que o aluno não compreendeu e, então, se sente no compromisso de explicar

novamente, usar outros exemplos e outros métodos que possibilitem ao aluno aprender. Esses são momentos nos quais o intérprete se percebe assumindo a função do professor.

Foram os relatos da pesquisa de campo e dos estudos acadêmicos investigados que permitiram a busca de alternativas para responder as questões relativas à pergunta central deste trabalho: qual tem sido o espaço pedagógico, considerando suas potencialidades e suas singularidades, que o tradutor/intérprete de Libras tem ocupado nos contextos escolares de inclusão de alunos surdos? Percebeu-se que os TILS ocupam, sim, um espaço importante no campo pedagógico e realizam funções que transcendem aquela de interpretar. A atuação do âmbito do ensino é mais evidente quando realizada na educação infantil e no ensino fundamental, com crianças surdas que estão em seu processo de alfabetização.

Percebendo os desafios que parecem permear a atuação desses profissionais, por tudo aquilo que foi apresentado, considero importante que os TILS reflitam sobre a sua atuação, sobre as suas práticas e sobre os pontos aqui apresentados. Assim como continua sendo muito importante reconhecer as especificidades dos alunos surdos e a demanda de um conjunto amplo de apoios variados a serem inseridos nas propostas educacionais. Apoios que tornem possível o aprendizado da Libras, que permitam a retomada de temas e conceitos usando a Libras, além da tradução daquilo que é expresso em Língua Portuguesa para a Libras e vice-versa.

Considero essencial a continuidade das reflexões presentes nesta investigação para, assim, avançarmos na construção do entendimento de que a escola regular, quando ampliada pelo Atendimento Educacional Especializado, quando atenta às singularidades do aluno e às suas necessidades linguísticas diferenciadas, pode ser o melhor espaço para o aluno surdo. Na constituição desse espaço, a presença do tradutor/intérprete educacional continua sendo um importante elemento para a acessibilidade linguística e para a aprendizagem do aluno surdo.

No entanto para que as reflexões se intensifiquem é necessário abrir-se ao diálogo, focar o olhar para aquilo que é novo e permitir-se vivenciar as mudanças. Tais mudanças no início podem ser entendidas como “as coisas que desarrumam”, no entanto são elas que nos mostrarão o direcionamento certo para um novo tempo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joelma Remigio de. **O Papel o Intérprete de Libras no Contexto da Educação Inclusiva**: problematizando a política e a prática. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2011.

BAPTISTA, Claudio (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**: a unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BATESON, Gregory. **Metadiálogos**. Lisboa: Gradiva, 1989.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.296/04, de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 8 out. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 8 out. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Lei da Acessibilidade. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 8 out. 2013.

BRASIL. **Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: MEC, 2007.

COLE, Michel et al. **Lev Semenovich: a formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA, Karla Patrícia Ramos da. **O Texto do Intérprete de Libras no Contexto do Bilinguismo e o Pretexto da Inclusão**. 2008. 31 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)— Programa De Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Faculdade da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2008.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Educação Inclusiva**. Curitiba: IESDE Brasil, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia para Quem quer Aprender**. São Paulo: Atlas, 2008..

DORZIAT, Ana Barbosa de Mélo. O Currículo da Escola Pública: um olhar sobre a diferença dos surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2006, Caxambu, 2004. **Anais: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil**. Caxambu: ANPED, 2006.

DUTHEIL, Jean François. **Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris – França**. Painel Internacional - Anais INES. Rio de Janeiro: INES, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 79, ago. 2002.

FICHTNER, Bernd. O Potencial de Arte para uma Nova Aprendizagem: a aprendizagem expansiva. *PublicatioUepeg*, v. 21, n. 1, 2º semestre, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUIMARÃES, Sandra Oliveira. **A Função do Intérprete da Língua de Sinais em Sala de Aula no Ensino Regular**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2012.

GURGEL, Taís Margutti do Amaral; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Perfil de Tradutores-Intérpretes de Libras (TILS) que Atuam no Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso: 15 maio 2013.

JANNUZZI, Gilberta. S. de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século vinte e um. Campinas: Autores Associados, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedés**, Campinas, v. 26, n. 69, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Língua de Sinais**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O Intérprete Educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O Intérprete Educacional de Língua de Sinais (ILS). In: LODI, ACB; MÉLO, ADB de.; FERNANDES, E (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; POLETTI, Juliana E. A Escola Inclusiva para Surdos: a situação singular do intérprete de Língua de Sinais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, 2004. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-15. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 20 de março de 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A Prática Pedagógica Mediada (Também) pela Língua de Sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedex**, ano 20, n. 50, abr. 2000.

LEITE, Emeli Marques Costa. **Os Papéis do Intérprete de Libras na Sala de Aula Inclusiva**. Petrópolis: Arara Azul, 2004. (Coleção Cultura e Diversidade).

MARINHO, Margot Latt. **O Ensino da Biologia**: o intérprete e a geração de sinais. 2007.

MARTINS, Diléia Aparecida. **Trajetórias de Formação e Condições de Trabalho do Intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior**. 2009.135 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. O Intérprete de Língua de Sinais – Legislação e Educação: o que temos, ainda, a “escutar” sobre isso? **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. especial, jun. 2007.

MIRANDA, Garcia Dayse. **As Mediações Lingüísticas do Intérprete de Língua de Sinais na Sala de Aula Inclusiva**. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em educação)— Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEWMAN, Fred; HOLSMAN, L. **Lev Vygotsky**: o cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Walquíria Dutra de. **Estudos sobre a Relação entre Intérprete de Libras e o Professor**: implicações para o ensino de ciências. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)— Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>> Acesso: 12 abr. 2013.

PAGURA, Reynaldo. **A Interpretação de Conferências no Brasil:** história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros. 2010. Tese (Doutorado)— Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses>>. Acesso em: 10 maio 2013.

PALHARES, Manoel. **A Capacitação Profissional do Surdo.** 2007. Disponível em: <[www.portalppgci.marilia.unesp.br](http://www.portalppgci.marilia.unesp.br)>. Acesso em: 22 abr. 2013.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. **O Aluno Surdo no Ensino Médio da Escola Pública:** o professor fluente em libras atuando como intérprete. 2006. 205 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)— Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil:** aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Brasília: MEC, 2008.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a Visibilidade da Tradução da Língua de Sinais e a Invisibilidade da Tarefa do Intérprete.** Petrópolis: Arara Azul, 2008. (Coleção Cultura e Diversidade).

SANTOS, Silvana Aguiar. **Intérpretes de Língua de Sinais:** um estudo sobre as identidades. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, César Augusto de Assis. **Cultura Surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento, 1).

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação de Surdos no Brasil**. São Paulo: EDUSF/Autores Associados, 1999.

STROBEL, Karin; PERLIN Gládis. **Fundamentos da Educação de Surdos**. 2008. Monografia (Bacharelado Letras/Libras)— Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TUXI, Patrícia. **A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. Curitiba, UNB, 2009. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Curitiba, 2009.

VIEIRA, Mauren Elisabeth Medeiros. **A Auto-Representação e Atuação dos Professores-Intérpretes de Língua de Sinais**: afinal... professor ou intérprete? 2007. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Programa de Pós-Graduação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**: fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2002.

WERTSCH, James V. **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WINKIN, Ives. **A Nova Comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papyrus, 1998.

XAVIER, Kely Simões. **O Lugar do Intérprete Educacional nos Processos de Escolarização do Aluno Surdo**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Faculdade de Educação (FACED)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)  
Mestranda: Elisama Rode Boeira Suzana  
Orientador: Claudio Roberto Baptista

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisadora a aluna de Pós- graduação Stricto Sensu Elisama Rode Boeira Suzana, discente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tenho ciência de que o estudo tem por objetivo realizar entrevistas com Tradutores/Intérpretes de Libras, visando, por parte da pesquisadora a realização de uma Dissertação de Mestrado intitulada “O Tradutor/Intérprete de Libras em Contextos de Inclusão Escolar: Perspectivas em uma Rede Municipal do Rio Grande do Sul”.

A minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada em áudio e transcrita posteriormente. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, e que será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade.

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização das entrevistas.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Elisama Rode Boeira Suzana

Porto Alegre \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2014.