



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED**

CAROLINA DA ROCHA SILVA

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE O PROFESSOR OUVINTE E O
INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LÍNGUA DE SINAIS**

FORTALEZA

2010

CAROLINA DA ROCHA SILVA

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE O PROFESSOR OUVINTE E O INTÉRPRETE
EDUCACIONAL DE LÍNGUA DE SINAIS**

Trabalho apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como um dos prerrequisitos para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Ms. Ernando Pinheiro Chaves.

FORTALEZA - CEARÁ
2010

CAROLINA DA ROCHA SILVA

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE O PROFESSOR OUVINTE E O INTÉRPRETE
EDUCACIONAL DE LÍNGUA DE SINAIS**

Trabalho apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Ms. Ernando Pinheiro Chaves.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ms. Ernando Pinheiro Chaves (orientador)
Universidade Federal do Ceará

Prof^a Dr^a Vanda Magalhães Leitão
Universidade Federal do Ceará

Prof^a Ms. Margarida Maria Pimentel de Souza
Universidade Federal do Ceará

A minha mãe Liduina Rodrigues da Rocha
e ao meu amor Antonio Paulo Tarcio da
Silva, pessoas de enorme importância em
minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me haver concedido o dom da inteligência.

Em segundo lugar, a minha mãe, Liduina Rodrigues da Rocha, por ter me dado a vida e

educação e, mesmo diante de dificuldades financeiras, nunca desistiu de meus estudos.

Ao meu amor, Antonio Paulo Tarcio da Silva, essa pessoa que sempre me incentivou, compreendeu e acolheu.

À Universidade Federal do Ceará, que me deu oportunidade e o privilégio de formular meus conhecimentos.

A todos os meus professores, que contribuíram para o meu progresso acadêmico.

Aos meus colegas.

À escola, na qual fiz a pesquisa e fui muito bem acolhida.

E ao meu orientador que, em meio às muitas dificuldades de tempo, felizmente conseguimos... OBRIGADA a todos.

O educador e o intérprete, assim como o aluno, são peças chave deste processo [ensino e aprendizagem] e devem ser cautelosos e ao mesmo tempo impávidos, com coragem para aceitar e mudar a realidade.

Rodrigo Rosso Marques

RESUMO

A educação de surdos, ao longo de sua história, foi marcada por práticas oralistas que impediram o acesso do surdo à língua de sinais na escola. Estudos recentes, da autoria de Góes (2002), Goldfeld (2002), Lacerda (2000;2003;2009), Quadros (2007), e Silva (2008) e outros, garantem que a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo surdo, desde a mais tenra idade, possibilita um desenvolvimento cognitivo semelhante aos seus coetâneos ouvintes. Com o reconhecimento da Libras pela Lei Federal nº 10.436, de 2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 2005, as instituições de ensino devem garantir ao surdo a aprendizagem dos conteúdos por meio da Língua de sinais, mediante a presença de professores proficientes nessa língua e/ou de intérpretes educacionais. Em razão dessas exigências, a contratação de intérpretes para salas de aula se faz necessária, visto que o número de professores fluentes em Libras ainda é insuficiente. Dessa forma, este trabalho utilizou-se da abordagem qualitativa e objetivou analisar a relação pedagógica existente entre professores ouvintes e intérpretes educacionais, numa sala de 6º ano do ensino fundamental com quatro alunos surdos e 16 ouvintes, de uma escola regular da Região Metropolitana de Fortaleza, cidade de Maracanaú. Para tanto, se fez um levantamento bibliográfico sobre a temática na área da surdez e um estudo de caso, fazendo observações acerca das práticas dos professores e intérpretes, em sala de aula, e entrevistas semiestruturadas com dois professores e dois intérpretes educacionais e coleta de dados sobre a Escola, durante o mês de agosto e setembro de 2010. Os resultados apontam que professores e intérpretes mantêm uma relação colaborativa, trocando informações sobre estratégias de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos, uso de recursos visuais, comunicação em sinais pelos professores ainda restritos, considerações sobre o processo de avaliação, dentre outros. Conclui-se que esta pesquisa identificou um respeito mútuo dos profissionais, nas suas relações e práticas em sala de aula, favorecendo, portanto, um ambiente de diálogo e de troca de aprendizagem.

Palavras chave: Professor. Intérprete Educacional. Libras

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....	11
3. ESPAÇO ESCOLAR, PROFESSOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS..	15
3.1 A escola e o aluno surdo.....	15
3.2 O professor ouvinte e o aluno surdo: o papel do intérprete	18
3.3 O intérprete educacional de língua de sinais e o aluno surdo.....	23
3.3.1 Surgimento do profissional intérprete e sua formação.....	23
4. METODOLOGIA	30
5. ANÁLISE DOS DADOS	33
5.1 O desconhecimento da escola.....	33
5.2 Funções do intérprete educacional	35
5.3 Por uma escola bilíngue	38
5.4 O uso da Língua de sinais na sala de aula	40
5.5 Relação pedagógica entre professor e intérprete.....	42
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS	49
BIBLIOGRAFIA	53
APÊNDICES.....	54
ANEXOS.....	56

RELAÇÃO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APILCE- Associação dos Profissionais Intérpretes e tradutores de Língua Brasileira de Sinais do Ceará

CADEE- Centro de Apoio e Desenvolvimento em Educação Especial

EaD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PROLIBRAS – Exame de Proficiência de Ensino e de Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras

RID – Regimento Interno do Departamento Nacional dos Intérpretes

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UFC- Universidade Federal do Ceará

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

UPE- Universidade do Estado de Pernambuco

1. INTRODUÇÃO

A formação do Pedagogo exige competências e habilidades no trabalho com grupos sociais que apresentam diferenças, sejam linguísticas, de comunicação, étnicas, de gênero, dentre outras. Em meio ao desafio de lidar com essa diversidade e, com alguma experiência, mas ainda um longo caminho a percorrer, ficamos bastante sensibilizados e intrigados com uma visita que fizemos a uma instituição que trabalhava com alunos surdos no ensino regular. Então, algumas ideias surgiram, porém ficaram guardadas. Vieram à tona, posteriormente, com a perspectiva de realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia. Os fatores para a delimitação do tema foram a leitura de alguns livros sobre a temática da surdez e de seu contexto educativo vivenciado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, ao inserir em seu currículo a disciplina de Libras e a oportunidade de cursá-la, além de ter cursado a disciplina de Educação Inclusiva. Com efeito, sentimos a necessidade de saber como ocorria o processo educativo das pessoas com surdez.

Em face disso, o foco de estudo deste trabalho foi direcionado para o professor e o intérprete de língua de sinais, que, evidentemente, nos trouxeram vários questionamentos, buscando no amparo legal como deve ser a difusão e a forma de atendimento das necessidades fundamentais desta classe, conforme veremos de acordo com o desenvolvimento do tema mostrado a seguir.

A Lei Federal nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como código das comunidades surdas brasileiras e trata da obrigatoriedade do Poder Público em oferecer garantias a essas comunidades para a circulação dessa língua. O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a citada lei, prevê a formação e o perfil dos profissionais para atuarem como professores, instrutores, tradutores e intérpretes da Libras sendo a presença desses profissionais fundamental nos lugares públicos, quando ocorre a participação de pessoas surdas, pois há um reconhecimento de que deve haver garantias de uso corrente da Libras, principalmente nos espaços educacionais. Esse direito, no entanto ainda é um pouco restrito, haja vista que, nos meios de comunicação, é possível visualizar programas televisivos que inserem legendas fechadas (*closed caption*) e/ou “janelas

de Libras”, dentre os quais se destacam alguns religiosos e políticos, novelas, telejornais e filmes que não abrangem toda a programação.

Com suporte em tal realidade, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) trouxe como foco de pesquisa, numa escola inclusiva, com o intuito de compreender a relação pedagógica entre o professor ouvinte e o intérprete de Libras na sala de aula, procurando identificar o que ocorre nas interações e como são realizadas as negociações entre esses dois sujeitos, para que o aluno surdo venha a ser atendido em suas necessidades. cremos, dessa forma que esta monografia viabilizou nossos anseios. Em suma, este trabalho se propôs pesquisar e compreender a relação pedagógica do profissional intérprete e do professor de alunos surdos em uma sala de aula do ensino fundamental, uma vez que esse ambiente permite a compreensão de como o sistema educacional está garantindo a utilização da Libras para responder as necessidades de aprendizagem do aluno surdo.

O trabalho arrimou-se de uma pesquisa bibliográfica e no estudo de caso com visitas ao campo, onde foram feitas observações, coleta de dados sobre a escola e entrevistas semiestruturadas com professores e intérpretes, procurando, com estas ações, ratificar a hipótese da existência de uma relação pedagógica entre professor e intérprete numa sala de aula com alunos surdos. Assim, este ensaio está disposto em seis capítulos, iniciados com a Introdução. O segundo segmento refere-se à educação bilíngue para surdos. No terceiro, trazemos uma discussão sobre o espaço escolar, professor ouvinte e intérprete de língua de sinais, com enfoque no intérprete educacional em relação aos alunos com surdez. No quarto, observamos a metodologia e quinto a análise dos dados que abordam a relação pedagógica entre professor e intérprete educacional. Por fim, as considerações finais acerca desse trabalho de investigação na área da surdez. Compõe o Capítulo de fecho, seguido das Referências e da Bibliografia.

2. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

A educação de surdos ao longo de sua história foi vista de forma negativa, com sentimentos piedosos de compaixão e até de condenações à morte. Até o século XV, a sociedade acreditava que a surdez era castigo dos deuses e, por isso, os surdos não poderiam e não tinham direitos de ser educados.

No século XVI, segundo Goldfeld (2002), é que se tem o conhecimento do surgimento dos primeiros educadores de surdos, passando assim a existir diferentes metodologias de ensino.

É no século XVIII, que a educação de surdos ganha grande impulso na França, por meio de Abade Charles de L'Épée, que aprendeu a língua de sinais com alguns surdos de rua, e posteriormente fundou uma escola pública para surdos, em sua casa. Na Alemanha, neste mesmo século, surgem as primeiras ideias da corrente oralista, por meio de Samuel Heinick, que ainda não apresentavam grandes influências.

No início do século XIX, em 1817, nos Estados Unidos, é fundada a primeira escola permanente para surdos por Thomas Hopkins Gallaudet, que aprendeu por meio de Laurent Clerc, um dos alunos de L'Épée, a língua de sinais e o ensino mediante os "sinais metódicos", combinação do léxico da língua de sinais com a língua oral, o que séculos depois resultaria na abordagem da Comunicação Total. Em meados do século XIX, no Brasil, é fundado (em 1857), o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos-mudos, no Rio de Janeiro, que se utilizava da língua de sinais para trabalhar a metodologia de ensino aos surdos.

Após a morte de Charles L'Épée, a corrente oralista ganha impulso por seu principal defensor, Alexander Graham Bell, causando assim um retrocesso na educação dos surdos. Isto, porque as ideias de Bell foram de grande influência no Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em 1880, em Milão (Itália), quando decidiram que o método mais adequado para educação dos surdos seria o método oralista, acarretando, portanto, a proibição oficial da língua de sinais.

Com isso, chega ao Brasil, em 1911, a adesão à tendência internacional do oralismo, adotado como metodologia no Instituto Nacional de Educação de Surdos-mudos (atual INES).

A abordagem oralista, segundo Goldfeld (2002), se restringe ao ensino da língua oral na educação, e, propõe que esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Ainda baseada nesta mesma autora, essa corrente considera o surdo como um deficiente que precisa aprender a língua oral para ser aceito na comunidade em geral.

No final da década de 1960, as ideias dessa corrente oralista não mais são assim tão preponderantes, porque, segundo Goldfeld (2002), houve, nessa época, a publicação de pesquisas de William Stokoe sobre a estrutura da língua de sinais como status linguístico, o que deu origem a diversas pesquisas sobre as línguas de sinais em outros países como o Brasil.

Na década de 1970, ganha espaço a prática da Comunicação Total, como sendo eficaz para a educação dos surdos. Nessa abordagem, recomenda-se o uso de qualquer recurso linguístico, sejam língua de sinais, língua oral ou códigos manuais, desenhos, gestos, fala, dentre outros que facilitem a comunicação com os surdos. Muitos estudiosos chegam a contestar esse método, pois acreditam, assim como Goldfeld (2002), que os usuários não têm estruturas neurológicas para assimilar duas línguas ao mesmo tempo.

Por outro lado, nessa mesma época, em alguns países, como Suécia e Inglaterra, os sujeitos surdos utilizavam a língua de sinais não simultaneamente à língua oral, surgindo uma nova concepção pedagógica, o Bilinguismo. Segundo Goldfeld (2002), o Bilinguismo considera a língua de sinais como a língua do surdo e que esta deve ser adquirida naturalmente e, como segunda, a língua oral do seu país.

A língua de sinais, segundo Lacerda (2000), constitui a forma de linguagem mais acessível ao surdo para a sua aprendizagem e interação com o mundo. Dessa forma, compreende o Bilinguismo, como a concepção que oferece mais oportunidades ao surdo para sua educação.

Para Goldfeld (2002), existem duas maneiras distintas de definição da prática bilíngue: a primeira considera que a criança surda deve ser alfabetizada na língua oficial de seu país. E, noutra abordagem, tomando os estudos de Sanchez (1993, apud GOLDFELD, 2002), acredita ser necessário para o surdo adquirir a língua de sinais, e posteriormente, a língua majoritária de seu país apenas na modalidade escrita. Lacerda (2000, p.24) reforça a ideia de que, “ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e competência linguística”. Implica dizer que a língua de

sinais permite ao surdo desenvolver sua linguagem apropriadamente, no entanto, isso não o impede, caso queira, de adquirir a língua oral do grupo majoritário, como a segunda língua, se tornando assim bilíngue.

Para Silva e Nembri (2008), o bilinguismo implica ter uma proposta de ensino que torne acessíveis à criança surda, a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte, na qual o aluno esteja inserido. A educação bilíngue, portanto, alcançará seus objetivos quando o surdo for respeitado em seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Assim, na perspectiva de Fernandes e Correia (2005, p.18) deve-se “[...] propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição, pois é fundamental ao seu desenvolvimento.” É importante frisar que, no caso das pessoas surdas, o contato desde cedo com a língua de sinais é o mais desejável, pois, desse modo, terão mais chances de constituir sua subjetividade de forma apropriada.

Assim sendo, o bilinguismo é a forma mais eficaz, tanto para o contato inicial do surdo com a língua de sinais, quanto para o contato com a língua oral na forma escrita, que, com a concepção de Quadros (2004) de que o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais, seja realmente o bilinguismo. Para Fernandes e Correia (2005, p. 23), “o indivíduo bilíngue é, portanto, um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos.” No caso das pessoas com surdez, a oportunidade de acesso à língua de sinais, segundo Silva e Nembri (2008, p.126):

[...] um ponto forte do sujeito surdo é, sem dúvida, a sua capacidade de desenvolver a língua de sinais da comunidade em que está inserida, não só porque tem maior predisposição para o processamento visual, mas principalmente porque é nessa língua que as interações, a comunicação podem acontecer.

Esses autores sugerem que o surdo venha aprender a referida língua na comunidade surda, porque muitas vezes esse é o único contato que o surdo tem com sua língua materna, haja vista o fato de que muitos são filhos de pais ouvintes e, que por desconhecimento ou indiferença, não utilizam a língua de sinais, tampouco o ambiente escolar, na maioria das vezes, não está adequado e ainda não conta com a presença de intérpretes e professores que saibam Libras.

Portanto, a proposta do bilinguismo parece, segundo os autores, a maneira mais viável para que o aluno surdo venha a ter como contemplado seu processo

educacional. Além disso, o profissional intérprete de língua de sinais é ratificado por Silva e Nembri (2008, p. 127), quando dizem que,

[...] para enfrentarmos o desafio da educação inclusiva, no que diz respeito especificamente ao campo da surdez, é fundamental que as secretarias estaduais e municipais de educação reorganizem sua estrutura administrativa, para que haja a presença de intérpretes de língua de sinais em salas de aula, de modo a assegurar ao surdo a possibilidade de, na sua língua, ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Ainda na abordagem acima, os autores exprimem que a figura do intérprete surge como importante, para que os surdos tenham seu direito à língua de sinais, segundo os dispositivos legais. Não obstante, também o professor precisa ter conhecimento da língua de sinais, já que ele também faz parte desse processo. Afinal, conhecendo a língua de sinais, pode dar um suporte maior à educação da pessoa surda. Ante tais considerações, nos reportamos outra vez, a Silva e Nembri (2008, p. 127), quando dizem que não adianta só fazer as leis, se elas não forem postas em práticas, pois:

[...] não adianta reconhecermos a Libras como língua oficial do surdo, se não colocamos intérpretes de libras em todas as salas de aula e espaços culturais onde existem surdos; enquanto essa atitude não for tomada, a lei não será cumprida e será apenas mais uma a ser descumprida no país onde as leis não saem do papel.

Cabe ressaltar, no entanto, que, mesmo com a oficialização e reconhecimento da Libras, conseqüentemente, com a contratação de intérprete para as salas de aula, a educação de surdos não se resume a isto, mas também se faz necessário que esta língua circule nos espaços e seja respeitada, possibilitando a constituição de conhecimentos, ou seja, “[...] a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue deve [...] garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira” (QUADROS, 2005, p. 34).

Compreende-se, portanto, que, nessa perspectiva, os professores que utilizam a língua de sinais, e contam com a presença de intérpretes educacionais em suas disciplinas, podem, de certa forma, garantir o acesso do surdo ao conhecimento. Essa abordagem instiga a pensarmos ainda mais na educação escolar dos surdos. Será que realmente estão considerando que eles são capazes de se desenvolver integralmente da mesma forma que seus coetâneos ouvintes? Mesmo em razão de todos os benefícios que a proposta bilíngue pode proporcionar à vida do surdo, a educação brasileira adota, outras abordagens, como a comunicação total e o oralismo das suas práticas educacionais.

3. ESPAÇO ESCOLAR, PROFESSOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

3.1 A escola e o aluno surdo

A escola é o lugar onde são reelaborados os conhecimentos e formulados novos acerca do mundo. É o espaço onde devem existir trocas e interações, almejando o sucesso do aluno. Dessa maneira, “a formação de um cidadão mais crítico depende de uma escola mais crítica e ativa, uma escola que construa com seus próprios instrumentos os seus projetos e a sua forma de atuação” (FERNANDES; CORREIA, 2005, p. 48).

Para que isso aconteça, consoante Góes (2002), a escola é a instituição que deve assumir o compromisso de tematizar a língua, ampliando a vivência desta como instância de interação e significação, ou aprimorando a capacidade do aluno para tomá-la como objeto de conhecimento.

A escola para surdos e ouvintes deve estar voltada para a superação estática do acúmulo de conhecimento. Os alunos não podem ser vistos como se fossem robôs. Deve, porém, lhes oferecer os meios de compreender o conhecimento, transformando sua realidade e sendo transformado. Assim, a escola deve ter o compromisso e respeitar a diversidade, peculiaridades e necessidades dos alunos para que realmente venha a ser uma escola que possibilite a inclusão, pois “[...] neste contexto, implica o compromisso que a escola deve assumir de educar cada criança. Assim, a proposta de inclusão contempla a pedagogia da diversidade, [...] independente de sua origem social, étnica ou linguística” (LACERDA, 2000 p. 52).

Goldfeld (2002) discute, entretanto, que esta inclusão ainda não acontece, pois, segundo a autora, “em relação à educação pública, é muito raro encontrarmos escolas que utilizem a língua de sinais em sala de aula” (GOLDFELD, 2002, p.45). Isso decorre, segundo Góes (2000, p. 45 - 46), do fato de que “a escola está distante de colocar em perspectiva projetos que, sem serem uniformes ou padronizados, efetivamente admitam condição bilíngue do surdo.” E o intérprete em sala de aula, necessariamente, não é sinônimo de a escola oferecer uma educação bilíngue ao aluno surdo, ideia reforçada por Lacerda, (2009, p. 36) quando diz que

[...] a educação bilíngue é algo bastante complexo, já que não basta ter alguém presente em sala de aula ou na escola que saiba Libras, mas é necessário que esta língua circule no espaço escolar, que ela seja respeitada e que possibilite a construção de conhecimentos.

Ainda, consoante, Góes (2000, p.45), “[...] a escola vê os grupos de surdos como comunidades de pertencimento (sic) circunstancial”, isto é, não vê os surdos como parte integrante de seus projetos, mas os insere em suas práticas por conta da lei. E, portanto, os rumos de trabalhos pedagógicos são indiferentes ao potencial do surdo. O preconceito atravessa o cotidiano escolar, refletindo as práticas marginalizadas existentes na sociedade (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 124).

Essas práticas, de acordo com Lacerda (2000, p. 51), limitam as condições de aprendizagem da criança surda, pois

Diferentes práticas pedagógicas envolvendo tais sujeitos apresentam uma série de limitações e estes ao final da escolarização fundamental (que não é alcançada por muitos), não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Uma escola com alunos surdos necessita rever seus conceitos e forma de atuação, pensar a maneira de compreender a surdez sem excluir as possibilidades e chances desses alunos surdos de terem uma aprendizagem significativa. Para Silva e Nembri, (2008, p. 124), “[...] esta exclusão no interior da escola [...] se dá, também, pelo currículo como um todo (objetivos, conteúdos, metodologias formas de relacionamento etc.).”

Assim, diante dessas práticas, Lacerda (2000, p. 81) assinala que “[...] o aluno surdo fica, muitas vezes, à deriva, mesmo tendo garantido condições especiais de acesso aos conhecimentos, viabilizadas pelo uso de Libras em sala de aula”.

Portanto, para essa autora, a escola só contempla a criança surda quando ela é capaz de ter resultados satisfatórios linguísticos e culturais. Desse modo, suas propostas educacionais devem ser construídas ou elaboradas, com ajuda do intérprete, pois ele deve ser conhecedor das particularidades do aluno surdo. Por isso, reproduzimos e evidenciamos que as escolas devem estar

[...] abertas à participação do intérprete em suas discussões de planejamento e organização de estratégias educacionais, uma vez que a surdez remete a um modo visual de apreensão do mundo, que quando respeitado/favorecido pode possibilitar maiores oportunidades de desenvolvimento à pessoa surda (LACERDA, 2009, p.125).

Dessa forma, concretizando a ideia de uma escola inclusiva ou bilíngue, destacamos a visão de Padilha (2009):

[...] Uma escola bilíngue ou “inclusiva”, tanto quanto toda e qualquer escola, mas, especialmente, neste caso, a escola que pretende ensinar surdos e ouvintes juntos nas mesmas salas de aula, no pátio, nas refeições, nas festas precisa trabalhar em equipe de modo a atingir, todos juntos, em seus diferentes papéis/funções, objetivos e práticas traçadas coletivamente (PADILHA, 2009, p.117-118).

Isto porque não significa só estar em sala de aula, mas que todos os alunos tenham possibilidades de aprender em uma mesma sala, respeitando suas diferenças; contudo, é essencial que professores e intérpretes tenham vez e voz.

A sala de aula é um dos principais espaços onde acontecem as relações e a educação do aluno surdo e ouvinte. Para Silva e Nembri (2008 p. 126), “[...] a sala de aula deve ser um espaço que reconheça as relações com a cultura, os valores das diferentes culturas, criando sempre oportunidades de se buscarem as múltiplas possibilidades de se solucionar um problema.”

O aluno surdo reconhece, compreende o mundo e sua língua de sinais por meio da visão. O ambiente escolar deve lhe oferecer condições propícias que respeitem sua condição linguística, “a adequação da estrutura física da sala de aula, a disposição das pessoas em sala de aula, a adequação da forma de exposição por parte do professor são exemplos de aspectos a serem reconsiderados em sala de aula” (QUADROS, 2004, p. 63).

Portanto, o espaço escolar deve ser conhecedor dessa especificidade do surdo e negociar com o intérprete e demais profissionais formas de trabalhar com estes alunos. Reforçamos o que Chaves (2003, p.27) exprime acerca da comunicação do surdo quando diz que “[...] se exige um maior cuidado quanto ao ambiente escolar, quer dizer, este espaço já deve estar estruturado a atender as diferenças desta minoria linguística.”

É essencial que se forme um espaço de trocas, onde o aluno surdo possa ter interações em sua língua de sinais; um espaço onde ele possa falar de suas experiências, de seu mundo, de sua família, de seus gostos e de seus prazeres, de seus feitos (SILVA; NEMBRI, 2008 p. 55). É preciso que a escola harmonize sua metodologia, privilegiando esses aspectos, pois, “[...] ter acesso não significa apenas ter matrícula e um lugar físico assegurado, mas ser sujeito particularmente, tanto social como cognitivamente, da construção e da divisão deste saber” (SILVA, 2005, p.42). Na educação de surdos, ainda há muitas barreiras e acreditamos que a presença do intérprete neste ambiente minimizará as inúmeras dificuldades.

Essa realidade podemos constatar em Lacerda (2009, p.111), quando diz que

[...] é fundamental a presença do intérprete na sala de aula em que há alunos surdos e ouvintes, porque toda relação requer produção de significado e as significações só são possíveis quando os interlocutores compartilham um mesmo território.

Assim, o intérprete, por ser um sinalizante, fluente na Libras, é quem viabilizará junto ao aluno surdo o uso de tal língua, pois é através desta língua que o surdo desenvolve seu pensamento e mantém suas interações sociais.

3.2 O professor ouvinte e o aluno surdo: o papel do intérprete

Ao tratarmos da educação de surdos, é preciso pensar também na atuação e competências que o professor necessita aprimorar para receber essas crianças garantindo a elas seu desenvolvimento pleno, portanto, “[...] para a criança surda receber o melhor atendimento possível, ela precisa ser atendida por profissionais bem formados, estar em contato constante com a comunidade surda e estabelecer contato linguístico permanente com seus pais” (GOLDFELD, 2002, p.167). Então, se pode inferir que, além do contato comunicativo que a criança tem de estabelecer com a comunidade surda e seus pais, é preciso que os professores e intérpretes envolvidos em sua educação tenham uma formação adequada, sejam conhecedores da comunidade surda, tenham conhecimento da língua de sinais e da surdez em si, para atuar com o perfil do aluno surdo.

Assim, segundo Quadros (1997, p. 116),

Todo o processo depende da interação afetiva do professor com o aluno [...] Sem uma comunicação afetiva, ou seja, se o professor não se comunicar com o seu aluno utilizando a língua de sinais, o processo estará comprometido.

Da mesma forma, Mrech (1999, apud Machado, 2008) chama atenção para que:

Os professores da escola regular, além do apoio de profissionais especializados, devem continuar estudando, aperfeiçoando seus conhecimentos, com o objetivo de atuarem de forma que a proposta de integração obtenha êxito no seu processo de ascensão.

Corroborando a afirmação de Mrech, Góes (2000) confirma a necessidade de o professor ter uma formação em língua de sinais, evitando-se, desta forma, que ele,

o professor, fique tentando fazer desenhos, mímicas, gestos, sinais, escrever ou falar apenas, mas que o aluno surdo possa construir sentidos, conforme relata:

Quando não há esse aperfeiçoamento do professor ouvinte, o processo entre ele e aluno surdo leva um enorme esforço para construir sentidos, pois quando acontece na maioria das vezes, é com base em formas mescladas de comunicação (GÓES, 2000, p. 42).

Neste caso, torna-se difícil ao aluno surdo assimilar e compreender seu sentido e ação pedagógica e esta por sua vez, fica limitada e prejudica todos os envolvidos.

Então, Marques (2007, p. 141) diz que “[...] antes de exercer tal atividade, no caso das pessoas surdas, o professor deverá ter fluência na língua de sinais ou, na falta desta, deverá contar com um intérprete.” Muitas vezes confiando somente na atuação dos intérpretes, os professores mantêm uma relação de distanciamento do aluno surdo, o que para este mesmo autor é como se os intérpretes fossem as respostas para todas as objeções dos alunos surdos, inclusive, eles serem instrumentos em suas aprendizagens e realidades, não necessitando de uma atenção individualizada por parte do professor. A presença do profissional intérprete em sala, no entanto, não indica que este venha a ser eficaz para garantir uma educação de qualidade ao aluno surdo.

Góes (2002, p. 58) também alerta para outro problema enfrentado em relação à atuação do professor no processo de educação do surdo, quando diz:

Mesmo o professor que se dispõe a utilizar sinais geralmente não se envolve no uso afetivo da língua de sinais da comunidade de surdos entre outras razões, porque interage muito pouco com os alunos fora do contexto escolar, ou porque suas experiências de interlocução tendem a se restringir os sistemas combinados de fala mais sinais.

Esse aspecto, na maioria das vezes, ocorre em razão do conhecimento restrito que o professor tem da língua de sinais e por não ter conhecimento das implicações linguísticas que elas podem gerar para o aluno surdo. É de bastante relevância na tarefa do professor ter a consciência de que a língua de sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o Português, conforme implicações já discutidas (GOLDFELD, 2002).

Além disso, é preciso que o professor tenha a consciência de que a figura do intérprete em sala de aula é para ampliar a participação social e linguística do aluno surdo, intermediando nas interações com eles, alunos ouvintes e demais envolvidos na educação escolar, e que, para isso é preciso que haja, segundo Lacerda (2009, p.73), “um relacionamento franco e aberto que possibilite as trocas de experiências e

mudanças de práticas [entre professores e intérpretes], um ouvindo o outro numa relação de parceria.”

Marques (2007) igualmente destaca outra situação muito frequente quando o professor é ouvinte, e não se comunica em língua de sinais, e os alunos surdos costumam consultar o intérprete acerca de suas indagações, objeções e colocações. Essa postura do aluno surdo, segundo Lacerda (2009), pode fazer o professor sentir-se incomodado e atribuir ao intérprete, como anteriormente mencionado, a responsabilidade pela educação do surdo. Tal atitude do professor e do intérprete que não se impõe, submete a risco o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, fazendo uma barreira (linguística) ainda maior, já que o professor não tem diálogos com o intérprete, nem com o aluno surdo, não assume seu papel e o aluno acaba ficando à margem do processo educativo. Para Marques (2007) isto caracteriza a composição de dois mundos divididos pelas águas, onde o intérprete não é como ponte que permite a interação de dois mundos, mas, sim um sistema estéril de comunicação e transmissão de informação. Nesse âmbito, com base em Lacerda (2009), é preciso que os papéis entre professor e intérprete sejam bem definidos e suas responsabilidades estejam claras, pois a sala de aula é sempre dinâmica e demanda necessidades escolares.

Partindo dessa perspectiva, a educação dentro do contexto da diversidade, de acordo com Silva e Nembri (2008), não pode ter um professor distante e ausente do processo, cabendo a ele como educador atuar como mediador privilegiado, aquele que viabilizará um espaço de reflexão e questionamento, como conselheiro e amigo, capaz de debater algumas dúvidas, no caso, quando não tem conhecimento da Libras, com o intérprete, tanto em relação à aprendizagem, como uso de metodologias que possam abordar para dar melhores oportunidades ao aluno surdo. Completando essa função, “cabe ao professor uma ação política na dimensão de seu papel social, resgatando a intencionalidade de seu fazer pedagógico” (SILVA, 2005, p. 43). Com isso, professores, intérpretes e pais das crianças surdas devem estar sempre atentos para conversar e promover o ensino à criança surda (GOLDFELD, 2002). Ou seja, deve existir uma ação conjunta desses sujeitos.

Nesse processo de educação do aluno surdo, é imprescindível que professor e intérprete cultivem o hábito de planejar juntos, pois este pode, por meio de seu conhecimento sobre a língua de sinais e a surdez, contribuir de forma significativa

para que o professor possa desenvolver um trabalho de qualidade. Sobre essa prática, Lacerda (2009, p. 53) fala que o intérprete

[...] colabore discutindo possibilidades de certos conteúdos serem abordados, considerando seus conhecimentos sobre a surdez/falta de audição, o modo de significar dos alunos surdos que ela acompanha mais de perto e, ao mesmo tempo, facilitando seu desempenho como intérprete, já que conhece os argumentos antecipadamente.

É nessa expectativa de trocas e investimento, ante a aprendizagem do aluno, que professores e intérpretes podem ajudá-lo a definir sua identidade surda, por meio das possibilidades de crescimento que o ambiente lhe oferece mediante sua língua de sinais, que os papéis de professores e intérpretes se definem e delimitam-se na educação dos surdos.

Por isso, o papel do professor não pode ser negligenciado ou delegado ao intérprete como na descrição de Quadros (2004, p.60), “o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito”. Nesta situação, é como se o professor estivesse ausente do processo de formação da criança surda e o intérprete fosse totalmente responsável pelo seu desenvolvimento. Ainda de acordo com essa autora, o próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula. Lacerda (2009, p. 35) deixa evidente que a tarefa deste não é ocupar o lugar do professor:

O intérprete não ocupará o lugar do professor ou ter a tarefa de ensinar, mas sua ação em sala de aula envolve tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo, nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo.

Então, parece óbvio que a função do intérprete em sala de aula é de intermediar e interpretar a relação o aluno surdo com os professores ouvintes no que diz respeito ao conhecimento, alunos ouvintes e demais pessoas envolvidas nesse ambiente, ao passo que “se a eles fossem atribuídos as responsabilidades com o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes” (QUADROS, 2004, p. 60). Perante tal situação, muitas vezes, os alunos surdos remetem suas dúvidas ao intérprete e, segundo Marques (2007, p. 145), “o intérprete de Língua de Sinais deve esclarecer, antes das aulas, que toda dúvida ou colocação deve ser dirigida ao professor, sob pena de perder conteúdos importantes e adquirir informações equivocadas”.

Outro fator preponderante é quando o professor usa a mesma metodologia adotada para os alunos ouvintes com os alunos surdos, pelo fato de o intérprete estar inserido em sala de aula, não havendo diferenciação. Desta maneira, ainda segundo Marques (2007, p. 141), “o uso de intérprete não significa que as aulas devam transcorrer ‘normalmente’, como se as pessoas fossem todas não surdas, e o conteúdo chegando aos alunos de forma satisfatória.” Concordando com Fernandes (2005, p. 38), é necessário haver interação do professor ouvinte com o aluno surdo, como consta:

[...] a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos e que, para tanto, não basta ensiná-la ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que, por meio do processo de interação/interlocução, se possa chegar à construção de significados.

Portanto, mesmo que o professor não disponha de conhecimentos sobre a língua de sinais, ele tem e deve buscar essa interação com o aluno surdo, por meio do intérprete. Assim, “dada à necessidade de aproximação, professor e aluno terão não apenas melhoria na qualidade de ensino, como também permitirá a construção de uma subjetividade baseada na experiência do/com o outro” (MARQUES, 2007, p. 143 -144).

Destarte, citamos Fernandes e Correia (2005, p. 38), ao dizer que

[...] mudanças podem e devem ser feitas no cotidiano escolar, principalmente se o professor mudar sua conduta e, ao invés de falar em nome do outro, e dizer-lhe como deve agir, caminhar ao seu lado, contribuindo para que esse outro possa se sentir seguro o suficiente para se expor.

Como o método utilizado em sala não pode ser o mesmo empregado na aprendizagem dos alunos ouvintes, é necessário, de acordo com Lacerda (2009), que professor e intérprete educacional façam uma sondagem sobre os conhecimentos que a criança surda traz consigo, para poderem preparar as aulas levando em conta os conhecimentos elaborados e outros que precisam ser privilegiados.

Isto posto, não quer dizer que não existam práticas que utilizem igualmente a abordagem dos alunos ouvintes para com os alunos surdos. Ao contrário disto, torna-se essencial que o intérprete e o professor estejam engajados no planejamento das aulas, pois, segundo Marques (2007, p.145), “a troca de experiências será muito produtiva, estarão criando estratégias pedagógicas que mais se aproximem do jeito da pessoa surda aprender, e conseqüentemente, a interpretação se apresentará mais qualificada.” Sempre deixando claro, porém, seu

papel de intérprete para que não haja equívocos, consoante menciona Lacerda (2000, p. 60):

[...] nos casos em que o papel do intérprete educacional não fica claro, podem-se cometer muitos equívocos, como o intérprete ser convocado para integrar equipe multidisciplinar, na qual, então, é cobrado que assuma papel de tutor, conselheiro acadêmico, mediador escolar e animador cultural, promovendo a integração de surdos com alunos e professores ouvintes, sem desempenhar realmente seu papel de intérprete.

Desta forma, “o professor e o intérprete, assim como o aluno, são peças chaves deste processo e devem ser cautelosos e ao mesmo tempo impávidos, com coragem para aceitar e mudar a realidade” (MARQUES, 2007, p. 146).

A relação entre professor e intérprete educacional deve ser de convivência e colaboração, o que podemos encontrar na seguinte passagem de Lacerda (2009, p.35):

O professor é responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o intérprete educacional conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos.

Assim sendo, o professor é uma figura que liga os vários aspectos pedagógicos da sala de aula, cabendo ao intérprete a função de interpretar e contribuir nessa ligação com os alunos surdos, colaborando em eventuais dificuldades que, porventura, o professor possa vir a ter em relação à surdez.

3.3 O intérprete educacional de língua de sinais e o aluno surdo

3.3.1 Surgimento do profissional intérprete e sua formação

O surgimento dos intérpretes de língua de sinais, em alguns países, como Estados Unidos e Suécia, ocorreu após trabalhos religiosos. Nos Estados Unidos, isso ocorreu em 1815, por meio de Tomas Gallaudet, e na Suécia somente no final do século XIX, no ano de 1875. No Brasil, também, não foi diferente da realidade dos outros países, muito embora tenha surgido somente no final da década de 1980, os intérpretes passaram a existir por meio de trabalhos religiosos.

A razão pela qual os intérpretes tenham surgido em meio aos eventos religiosos dá-se em razão, segundo Gesser (2009), de que a maioria dos surdos eram educados em mosteiros, asilos ou escolas em regime de internatos. Assim, de

acordo com Rosa (2003), além das escolas e igrejas, os intérpretes de Libras, também brotavam de laços familiares e da convivência social com vizinhos, amigos e, portanto, essa mesma autora acentua não haver muitos registros históricos em virtude dessa condição de trabalho informal e de apoio da família.

De acordo com Quadros (2004), a história do intérprete e tradutor de língua de sinais surgiu por meio de trabalhos voluntários, e sua participação foi se ampliando com as conquistas dos surdos em espaços sociais, tais como: oficialização da Libras, participação em concursos, formação profissional técnica e de nível superior, dentre outros. Concordando com a autora, Lacerda (2009), afirma que essa participação dos surdos na sociedade abriu a possibilidade para a profissionalização dos intérpretes de Libras.

Sabe-se que intérprete é o profissional que faz a intermediação das duas línguas, contextualizando-as, para que todos os envolvidos no processo sejam entendidos e atendidos em suas línguas específicas. Particularmente, este estudo envolve o intérprete de língua de sinais e as possibilidades para conhecer de que forma acontece essa formação, segundo as leis previstas e no que os autores consultados pensam em relação a essa formação.

A Libras, como se sabe, tornou-se reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, a “Lei de Libras”, com isso, houve consequências favoráveis para o reconhecimento do profissional intérprete de língua de sinais no Brasil. O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a citada Lei, trata, dentre outros aspectos, da formação que este profissional deve ter para atuar perante os surdos. De conformidade com seu Art. 17, consta que a formação do intérprete de Libras deve ocorrer por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras e Língua Portuguesa e, inclusive, em seu artigo 18, concede que atuem como intérpretes e tradutores pessoas com formação em Nível Médio, contanto que sua formação seja realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária e uma formação continuada por meio das instituições superiores e credenciadas pelas secretarias de educação. Esse Decreto, além de assegurar ao surdo o direito ao intérprete de Libras, viabiliza, ainda, segundo Santos e Gurgel (2009), o direito das pessoas surdas ao acesso às informações por intermédio da Libras, a uma educação bilíngue e formação de professores bilíngues.

De conformidade com os dispositivos legais acima, o Ministério da Educação (MEC), em 2006, criou o exame PROLIBRAS, elaborado por diversos professores de

várias universidades (UNB, UFRJ, UFSC, UPE) e secretarias desse Ministério (SEESP, SESU, SETEC, SEED), da FENEIS e do INES, referindo-se a um exame de proficiência, no qual o profissional que já atua como intérprete poderá ter uma certificação como profissional de notório saber, e tanto surdos quanto ouvintes podem participar. Cabe destacar, com base em Santos e Gurgel (2009), que o exame apenas se direciona à fluência da língua e não aborda as questões educacionais ou metodológicas. Esse exame, todavia, não tem como propósito de preparar esses profissionais para atuarem em uma sala de aula, pois, se restringe apenas à competência linguística.

Reforça-se, portanto, a razão de que o processo de formação adequada se torna indispensável, já que outras leis, como a de nº 10.172/2001 (Lei do Plano Nacional de Educação), nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade), Resolução do MEC/CNE 02/2001 e Portaria nº 3284/2003 que substitui a Portaria nº 1.679 (acessibilidade à Educação Superior), respaldam a atuação do intérprete de Libras. É importante destacar que a profissão de tradutor/intérprete de Libras foi recentemente aprovada (em 1º de setembro de 2010), por meio da regulamentação da Lei Federal nº. 12.319/2010.

No Brasil, no ano de 2008, segundo Lacerda (2009, p.24), teve início o curso de bacharelado para tradutores/intérpretes de Libras – Português, oferecido por instituições de ensino superior e na modalidade de Ensino a Distância (EaD) com polos espalhados por todo o País, coordenado pela SEESP do MEC e pela UFSC. Em 2009, esta mesma Universidade ampliou para a forma presencial. A UFC é um dos polos que também possui o curso de Bacharelado em Letras Libras iniciado em 2008. Também no Estado do Ceará há diversos outros cursos de Libras, destacando-se os em nível básico de 180 horas da FENEIS, que oferece, desde 2003, cursos de Libras, tanto para ouvintes quanto para formação de instrutores surdos e intérpretes e também os cursos oferecidos pela Associação dos Profissionais Intérpretes e Tradutores da Libras no Ceará (APILCE). A UFC oferece, através dos cursos de licenciatura, a disciplina de Libras para os alunos. Além disso, há um curso de extensão da UFC para o ensino de Libras.

Em se tratando especificamente do intérprete e sua formação, Quadros (2004) expressa que, para pensarmos em formação de intérpretes, é preciso estarmos atentos ao nível de participação da comunidade surda na sociedade. E, Lacerda (2009, p.25) salienta que

[...] a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/ interpretação.

Em nosso País, contudo, ainda há grande ausência de profissionais formados conforme indica o decreto n° 5.626/ 2005. Reportamo-nos a Rosa (2003), quando fala que esta formação pode ser realizada nas associações de surdos, com as quais o intérprete deve ter convívio quase diário, e criar vínculo afetivo muito forte. Semelhante a essa autora, Marques (2007) reforça a noção de que o aprimoramento dos intérpretes de línguas de sinais nas comunidades surdas e por elas avaliados é uma forma viável para solucionar a falta de formação que estes profissionais possam vir a ter.

Compreende-se que esta carência de profissionais intérpretes de língua de sinais, devidamente qualificados pode trazer implicações sérias para a vida do surdo. Recorremos a Quadros (2004), quando acentua que uma má-formação do intérprete pode ensejar impedimentos na vida dos surdos a não participarem de vários tipos de atividades, não conseguirem avançar em termos educacionais e ficarem desmotivados à participação em encontros, reuniões etc.

Mesmo o surdo tendo direito ao intérprete, conforme a legislação, Goldfeld, (2002, p.45) lamenta que ainda “[...], não temos intérpretes em locais necessários como hospitais, repartições públicas etc.” Então, quais as dificuldades que impedem a aplicabilidade das leis?

Mesmo com a legislação que trata das questões relacionadas à educação de surdos e da surdez, ainda em nosso País, são muito recentes e as adequações levam certo tempo para serem postas em prática, sobretudo quando se trata da formação, discussão sobre o currículo na formação do intérprete, criação, reformulação e prática dos códigos de conduta e ética, enquanto isso não ocorre, Lacerda (2009) assevera que os intérpretes utilizam o código de ética de profissionais tradutores/intérpretes de outros países e que foi adaptado à realidade brasileira.

O código de ética dos intérpretes brasileiros é parte integrante do Regimento da Associação Nacional dos Intérpretes (RID) dos Estados Unidos, com aprovação no ano de 1992, quando houve o II Encontro Nacional de Intérpretes, no estado do Rio de Janeiro (QUADROS, 2004).

Para tanto, o código de ética, em seu capítulo 1º, trata dos princípios fundamentais, dispostos em cinco Artigos. Alguns aspectos levam o intérprete a ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiante e de equilíbrio emocional; deve ser imparcial; deve interpretar fidedignamente; deve reconhecer seu próprio nível de competência; adotar conduta adequada de se vestir (LACERDA, 2004). A prática do intérprete, após inteirar-se do conteúdo a ser interpretado, precisa esquecer as palavras expressas ali para apoiar-se em termos usados pela comunidade alvo (ROSA, 2003, p. 238).

Sobre os preceitos éticos, Chaves (2003, p. 88) expressa que para o intérprete de língua de sinais,

[...] pressupõe domínio da mesma e precisa manter uma relação afetiva com a comunidade surda para realizar um trabalho que exige disciplina, preceitos éticos, formação e ser conhecedor profundo das implicações da surdez e dos surdos.

A tarefa de interpretar faz com que muitas vezes o intérprete tenha sua ação alargada diante do contexto vivenciado em sala de aula. Sobre isto, Quadros, (2004, p.63) expõe que:

[...] aos intérpretes de língua de sinais da área da educação é recomendado redirecionar os questionamentos dos alunos ao professor, pois desta forma o intérprete caracteriza o seu papel na intermediação, mesmo quando este papel é alargado.

Compreende-se, então, que o profissional intérprete é de grande valia na educação dos surdos, portanto, é necessário que ele não tenha, segundo Goldfeld (2002), conhecimentos linguísticos deficientes da língua de partida ou na língua de chegada, porque isso poderia comprometer a mensagem, distorcendo o seu conteúdo.

Desta forma, o intérprete educacional é o profissional que atua na educação do aluno surdo em sala de aula, contextualizando e interpretando na língua de sinais e na língua portuguesa os conteúdos e as interações do aluno surdo, professor ouvinte e demais alunos, para que assim o aluno surdo possa ter acesso social e linguístico em sua língua materna, ou seja, a língua de sinais. Assim, podemos compreender que “o profissional intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação” (QUADROS, 2004, p. 59).

Com efeito, além de conhecer a língua de sinais e a comunidade surda, Lacerda (2003) reforça a ideia de que a tarefa do intérprete lhe exige o conhecimento e a pesquisa (livros, ilustrações e outros) para auxiliar o aluno surdo a

elaborar os conhecimentos pretendidos. Na mesma direção, Silva e Nembri (2008, p. 56) dizem que

A reflexão sobre a formação do cidadão surdo, crítico e atuante na sociedade, caminha junto com a preocupação com o significado de sua identidade, com o processo de sua alfabetização e com a aplicação do seu conhecimento de mundo.

Esse processo, em parte, está diretamente relacionado à forma como o intérprete vem atuando com esse aluno, a fim de que ele tenha uma formação o mais completa possível. Parece que o intérprete educacional necessita que tenha domínio não só da língua de sinais, mas também conheça, por exemplo, assuntos de Gramática, Matemática e conhecimentos em geral atualizados, no sentido de melhor colaborar com o professor e o aluno.

As responsabilidades e habilidades do intérprete vão além da interpretação pois, ele tem de interpretar, fazendo uma ligação entre as línguas, de forma que sejam assimiladas significativamente pelo aluno. Portanto, “ao tradutor ou intérprete cabe o papel de intermediário, que resgata significados e os transporta para o outro lado, estabelecendo uma ponte entre as duas línguas” (ROSA, p. 237).

Desta forma, concordando com Fernandes e Correia (2005, p. 13), “o intérprete acaba interferindo na geração dos significados, suas experiências prévias de mundo.” Afinal, suas concepções, o entendimento e a compreensão das coisas do mundo em si estão contidos na sua maneira de atuação, ou seja, sua subjetividade se apresenta com o cuidado para não distorcer o sentido e o conteúdo da mensagem.

Como se percebe, o intérprete em sala é a personagem que diretamente está em contato com o aluno surdo, entretanto, não se pode confundir sua atuação com a figura do professor, mas deve-se ter a compreensão de que ele é também um educador, já que está envolvido diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, no qual, de acordo com Lacerda (2009, p.35),

Sua ação envolve tarefas educativas que certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo, nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo.

Esse fator torna-se bastante significativo, pois faz com que o intérprete tenha consciência das dificuldades que o aluno surdo possa vir a ter em sua aprendizagem, sendo capaz de chamar atenção do aluno, motivar, explicar novamente, para que a proposta das aulas seja alcançada. Assim, suas habilidades

vão além de uma simples interpretação, da Libras para Língua Portuguesa e vice-versa, mas, sobretudo, considerar que é papel dele “conhecer o direito do surdo à cidadania e isso acontecerá no momento em que se possibilitar ao surdo a atribuição de novos significados de mundo, pelo ato interpretativo” (ROSA, 2003 p. 243).

É evidente, de acordo com Lacerda (2009), que o intérprete presente em sala de aula facilita o trabalho do professor ouvinte, para que este venha a atuar na língua que tem domínio, no entanto, cabe ressaltar que esta mesma autora constatou por meio de pesquisas que, quando o professor, igualmente, tem conhecimento em Libras, sobrecarrega menos os intérpretes de língua de sinais e mantém uma relação maior de parceria, compreendendo melhor o processo de educação do sujeito surdo e suas peculiaridades.

Em Quadros (2004), podemos constatar que, muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula é confundido com o papel do professor. Sobre isso, Lacerda (2009, p.35) salienta que “[...] os papéis precisam ser sempre discutidos porque a sala de aula é sempre dinâmica, envolve solicitações dos alunos e, é importante que as responsabilidades de cada um estejam claras.” O professor precisa ser reconhecido e se reconhecer como o responsável pelas aprendizagens dirigidas aos alunos surdos e ouvintes, assim como o intérprete há de ter claro que sua função é propiciar ao aluno surdo, através da sua interpretação, a condição linguística adequada para sua assimilação do conhecimento.

Para Lacerda e Bernardino (2003, p.69), “a relação entre professor e intérprete deve se constituir em uma parceria, cada um cumprindo seu papel em colaboração onde possa haver trocas de ideias promovendo assim a melhor condição possível para a criança surda.” Portanto, um intérprete bem formado e tendo consciência de sua função, suas limitações, e buscando superá-las, contando com a parceria do professor de sala, sem confusão de tarefas, são requisitos fundamentais num contexto, no qual, se almeje a educação de qualidade para alunos surdos.

4. METODOLOGIA

Para examinar a relação pedagógica entre professor ouvinte e intérprete educacional de Libras realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa, como aquela que mais se aproxima para discutir a problemática da investigação e alcançar possíveis respostas para o estudo. Na abordagem desse tipo de pesquisa, Teixeira (1997) exprime que o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, pois busca compreender o fenômeno em estudo pela sua descrição e interpretação.

Após havermos definido o objeto de estudo, qual seja, a relação pedagógica entre o professor e o intérprete, partimos para pesquisa bibliográfica que, segundo Kobe (1997 apud MAZZOTA, 2001), permite conhecer e analisar as principais contribuições teóricas acerca de determinado tema ou problema. Este tipo de pesquisa abrange a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, manuscritos, internet, enfim, todo o material utilizado para fundamentação teórica do tema em estudo. Desta forma, fizemos um levantamento bibliográfico na Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, além de havermos lido algumas obras emprestadas pelo orientador sobre a área da surdez.

Em razão da natureza da investigação, optamos pelo estudo de caso que, para Ludke e André (1986), é uma estratégia de pesquisa, que pode ser simples e específica ou complexa e abstrata e deve ser sempre bem delimitada. Pode ser semelhante a outros, mas o estudo de caso é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular, e representa um potencial na educação.

No mês de junho de 2010, fomos a Secretaria de Educação de Maracanaú e obtivemos a informação de que todas as escolas da região estavam recebendo alunos surdos, e que havia em suas salas de aula a presença do profissional intérprete de Libras. Os critérios para a seleção da escola foram que fosse próxima da nossa casa com frequência de alunos surdos e presença do intérprete educacional. Dessa forma, entramos em contato com a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Comissário Francisco Barbosa”. Nessa, encontravam-se três salas com alunos surdos, sendo de 1º, 6º e 9º anos, na qual a seleção da sala para a pesquisa ocorreu por meio da presença significativa de quatro alunos surdos, nesse caso, o 6º ano.

Ante a nossa indisponibilidade de tempo nos outros dias úteis, o trabalho de observação, na escola e na sala de aula, foi feito nas quatro sextas-feiras do mês de agosto, no período da manhã. O mês de setembro foi utilizado para realização da coleta de dados sobre a escola e aplicação da entrevista semiestruturada com sujeitos da pesquisa, professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa e os intérpretes.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados pelo fato de pertencerem a esta sala e por atuarem nela durante às sextas-feiras, sendo dois professores ouvintes, um de Língua Portuguesa e um de Língua Inglesa, e dois intérpretes educacionais.

Os professores entrevistados chamaremos de *CARLOS* e *CIBELE* por questões éticas e salvaguardo de suas identidades. O primeiro é professor de Língua Portuguesa e ensina alunos surdos há três anos e não tem curso de Libras. Em sala de aula, há dois anos que atua, em sua companhia, o intérprete educacional. O segundo é professora de Língua Inglesa, atualmente, mas sua formação é em Pedagogia e Pós- graduação em Psicopedagogia. Tem 25 anos de carreira no magistério e há quatro anos trabalha com alunos surdos, mas não sabe Libras, sendo que somente este ano conta com presença do intérprete educacional.

Os intérpretes educacionais, que chamaremos de *EDUARDO* e *MIGUEL*, têm trajetória parecidas, pois aprenderam a Libras mediante contato com surdos no ambiente de trabalho, já que eles trabalhavam em empresas, nas quais tinham a presença de trabalhadores surdos. O primeiro tem curso de Libras e recentemente está concluindo formação em Letras-Libras na UFC, conveniada com a UFSC, e trabalha como intérprete há uns quatro anos, sendo que na escola pesquisada trabalha em torno de um ano e meio. O outro tem formação em Libras e trabalha como intérprete educacional há três anos. Ambos atuam na escola como intérpretes e revezam entre si as aulas do 6º e 9º anos.

Quanto aos instrumentos utilizados, a pesquisa se desenvolveu com base na observação do ambiente escolar. Uma das vantagens da utilização dessa técnica é dar a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Em suma, o trabalho de observação teve início na primeira sexta-feira do mês de agosto, numa sala de aula regular na 6ª série do ensino fundamental, no período

compreendido das 7h às 11h da manhã, com 16 alunos ouvintes e quatro alunos surdos, com dois professores e dois intérpretes, já que estes atuavam nesse dia da semana nesta sala.

As informações coletadas nas observações foram por nós escritas manualmente como um diário de campo onde foram descritos o registro detalhado do que acontecia na sala de aula observada, isto é, a descrição das atividades, dos sujeitos, incluindo suas ações e atitudes diante dos alunos surdos, conversa com estes e refletindo sobre suas relações e metodologias, e sendo concluído na última sexta-feira do mês de agosto.

Com suporte nas observações coletadas, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada que contemplaram questões relativas à função do intérprete, à interação professor/intérprete, a contribuição na educação do aluno surdo, desafios enfrentados, tempo de profissão, descrição dos profissionais, dentre outros. Optamos por este tipo de entrevista, pois, segundo Minayo (1994), privilegia a obtenção de informações por meio da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, por intermédio de porta-voz, representações de determinado grupo.

As entrevistas com os sujeitos foram previamente agendadas ao fim das observações e, ao mesmo tempo a eles comunicamos a sua finalidade. O período destinado às entrevistas ocorreu em quatro dias do mês de setembro de 2010, no momento do intervalo da manhã, na sala dos professores, em meio ao barulho deles, já que estavam em seu horário de lanche, e não queriam se ausentar para outro local. Isso, entretanto, não foi prejudicial à aplicação. Cada entrevista durou cerca de dez a quinze minutos e foram gravadas, sendo posteriormente, transcritas.

No final, retornamos à escola para coletar dados gerais sobre a instituição e a relação com o objeto de estudo. A escola foi fundada em janeiro de 1992 e atua na Educação infantil, Ensino Fundamental e Educação de jovens e adultos- EJA. Seu corpo discente é de aproximadamente 780 alunos, distribuídos nos três turnos - manhã, tarde e noite - sendo que ao todo, nos três turnos, frequentam dez alunos surdos. A escola recebe alunos surdos desde o ano de 2006 e antes disto, o responsável pela execução da educação dos alunos surdos e com deficiência era o Centro de Apoio e Desenvolvimento em Educação Especial (CADEE). Na escola, observamos que há, além dos alunos com surdez, também estudantes com baixa visão e outras deficiências. Cabe, ainda, ressaltar que, na estrutura do prédio

existem rampas para as necessidades próprias para o aluno deficiente físico. Na sala observada, porém constatamos iluminação insuficiente e defeituosa (lâmpadas), tanto para os alunos surdos quanto para outros, além da sala pequena. A vice-diretora define a escola somente como inclusiva e não bilíngue, porque não oferece curso de Libras.

Por fim, após a coleta dos dados, estes foram categorizados, e em seguida, analisados de acordo com os objetivos da pesquisa e com os pressupostos teóricos do ensaio.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram classificados em cinco categorias que serão a seguir, analisados, a partir da proposta da pesquisa que resulta nesta monografia.

5.1 O desconhecimento da Escola

O desconhecimento da escola em relação à surdez, à inclusão e cultura dos sujeitos surdos, afeta diretamente as necessidades de escolarização desse público, pois não há um preparo dos professores e funcionários para tal propósito, nem sua estrutura oferece condições adequadas para sua aprendizagem. É possível verificar isso pelos relatos do intérprete *MIGUEL*, quando diz que alguns professores têm o intérprete como inimigo, que falta compreensão da parte deles a respeito da língua de sinais e do papel do profissional intérprete, e a falta de conhecimento a respeito da inclusão do aluno surdo, bem como de materiais apropriados para trabalhar com os alunos surdos.

Na escola acredito que é a falta de compreensão dos professores a respeito da língua e do papel do profissional intérprete. Tem professor que tem interação muito boa com o intérprete, mas tem alguns que parece que me tem como um inimigo em sala de aula porque, quando o intérprete entra em sala de aula, ele toma a atenção do aluno e quando o professor está falando, o aluno deixa

de olhar para o professor e fica olhando para o intérprete. [...] mas, em geral os professores procuram interagir com o intérprete e saber como é: porque a maioria deles não conhece a língua de sinais, não conhece a vida dos surdos, não conhece a inclusão com o aluno surdo. Então, o caminho mais perto para se conhecer, é intermediar com o intérprete, procurar saber o caminho. Acontece muito. Mas às vezes é complicado. No caso da alfabetização de surdos, há escolas que não tem materiais propícios para o desenvolvimento deles.

Ressaltamos que, na sala de aula observada, a relação entre professor e intérprete mostrou haver cumplicidade, embora o intérprete tenha se referido a situações que talvez ainda ocorram em algumas escolas, embora não tenha especificado.

O intérprete, além da sua função da interpretação propriamente dita, também, em algumas situações, é solicitado pelo professor para ajudar o aluno surdo em suas atividades, como na seguinte passagem observada: A professora *CIBELE* pergunta aos alunos sobre o que irão fazer para apresentação folclórica na sexta-feira. O intérprete, interpreta para alunos surdos e eles perguntam para o intérprete que repassa à professora, se podem confeccionar fantoches. A professora gosta da ideia e pede que o intérprete os ajude na confecção.

Como exprime, porém, Goldfeld (2002, p.45), “em relação à educação pública, é muito raro encontrarmos escolas que utilizem a língua de sinais em sala de aula”, e no caso da escola pesquisada é recente a presença do profissional intérprete, é até compreensível que a inserção dos intérpretes e alunos surdos, ainda passe por muitas adaptações frente sua aceitação. Assim, diante dessas práticas, para Lacerda (2000, p. 81), “[...] o aluno surdo fica, muitas vezes, à deriva, mesmo tendo garantidas condições especiais de acesso aos conhecimentos, viabilizadas pelo uso de Libras em sala de aula”.

Esse desconhecimento da escola também foi visualizado no período observado durante uma das comemorações realizadas na escola, em que um dos alunos surdos não queria participar da apresentação de uma história, por achar que os alunos ouvintes iam caçoar dele. O professor tentou convencê-lo, sem conseguir. Entretanto, uma aluna surda se propôs e apresentou, quando foi possível também constatar que todos os alunos, em geral, prestaram atenção à aluna, apresentando a história e o intérprete fazendo a interpretação.

Aqui, no entanto, cabe a nós uma reflexão de que, mesmo diante de tal situação, é necessário que a escola trabalhe para minimizar/extinguir os mitos e

preconceitos em seu ambiente, se realmente tenciona que sejam respeitadas às necessidades dos surdos.

Compreendemos, então, ser necessário que a escola cumpra seu papel ante as necessidades educativas da criança surda, para que esta venha a se tornar um sujeito crítico e ativo em nossa sociedade.

5.2 Funções do intérprete educacional

Para os sujeitos entrevistados, a função do intérprete é traduzir, interpretar e repassar os conteúdos, tanto para os alunos quanto para os professores, como podemos observar no registro da fala de *CARLOS*:

É traduzir para os surdos a aula [...] Traduzir em Libras a aula transmitida pelo professor.

Também na fala de *CIBELE* :

Interpretar a aula facilitando o aprendizado, tanto do professor para o aluno como do aluno para o professor.

EDUARDO diz que a função do intérprete

É repassar todas as informações que os professores estão repassando para o aluno [...] assim também como a informação que o aluno esta repassando para o professor.

MIGUEL ressalta que a função do intérprete é,

Basicamente interpretar fielmente e simultaneamente.

Desta forma, tanto para os professores quanto para os intérpretes há similaridade em suas respostas. E, nas aulas por nós observadas os intérpretes na sala sempre estavam localizados ao lado direito do professor, vestidos com roupa em tons neutros, estabelecendo a mediação do professor com o aluno. Em face dos estudos feitos, concordamos com as definições dadas pelos entrevistados, porém, discordamos do termo utilizado, quando o intérprete *MIGUEL* exprime que a função do intérprete é interpretar “fielmente”. Essa interpretação “fiel” é passível de questionamentos, pois o que se discute é sobre a imparcialidade, visto que o teor da mensagem traduzida é a mesma, entretanto, a maneira de interpretar depende da significação que cada um apresenta sobre a temática e acerca do mundo. A riqueza de detalhes depende do conhecimento que cada intérprete traz no ato da interpretação. Assim, para Fernandes e Correia (2005, p. 23),

[...] no processo de percepção e apreensão da experiência, a mente interpretadora converte a experiência apreendida em signo, em signos do sistema de linguagem que o indivíduo dispõe e escolhe para atualizar na dependência do contexto.

Entendemos que o ato de interpretar significa um processo complexo que exige muita responsabilidade, pois, além do conhecimento das línguas, o profissional necessita de estratégias para repassar de forma compreensível para todos.

Em outro momento da entrevista, no entanto, foi possível constatar pelos relatos dos entrevistados que a função do intérprete passa por certa transgressão de papéis quando eles falavam em “ajudar”, “auxiliar” o aluno surdo, conforme a fala a seguir da professora *CIBELE*:

Ele é muito competente me ajuda muito, há momentos em que eu não consigo na sala de aula o meu objetivo e ele pede licença e pergunta se pode intervir [...] exige que ele exercite a própria pedagogia em sala de aula, não existe intérprete sem pedagogia.

E do intérprete *EDUARDO*:

[...] ajudar e auxiliar o aluno na compreensão. Eles tem a gente também como professores, somos educadores também trabalhamos no processo de ensino aprendizagem do aluno.

Parece que há uma inversão de papéis, pois o intérprete, muitas vezes, ocupa o lugar do professor, quando este deveria realizar a sua função. Essas ações, no entanto, são deveras importantes para que o aluno surdo possa vir compreender melhor o processo e sentir-se contemplado. Afinal, o professor, por desconhecimento da Libras e da surdez, solicita auxílio ao intérprete para atuar em alguns momentos na condição de professor.

Sob outra óptica, observamos a prática de transgredir a função do intérprete em um evento ocorrido na escola, quando aconteceu a seguinte situação: enquanto o intérprete *EDUARDO* estava interpretando os alunos surdos presentes, o intérprete *MIGUEL* havia sido convocado pela diretora da escola para, naquele momento, ficar filmando o evento. Isto nos leva a indagar se: será mesmo que estas são funções do intérprete? Além de interpretar, ele também é professor e auxilia noutros contextos que não o da sala de aula?

Constatamos em Quadros (2004) que tais atitudes acarretam transgressão à ética do intérprete, no entanto, podemos ter em Lacerda e Bernardino (2009, p. 69) uma abertura mais permissiva, quando dizem:

Em sala de aula, muitas vezes o intérprete precisa atuar como um educador, construindo sentidos, esclarecendo pontos, uma vez que, se fizer uma interpretação no estrito sentido da palavra poderá apenas ter como resultado a não compreensão por parte do aluno surdo. Isto porque o espaço educacional tem peculiaridades que precisam ser consideradas (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p.69)

Os autores, em momento algum, porém, falam que o intérprete deve exercer outras atividades que não seja relativamente educacional, dentro do universo escolar. Portanto, compreendemos que, mesmo que, muitas vezes, o intérprete educacional exerça papel de educador, isso não o faz ser o professor, e sua realidade como intérprete educacional em sala de aula deve ser pautada para mediar a informação, transmitir, traduzir e contextualizar a informação. Baseada em Lacerda (2009), vemos que o intérprete não ocupará o lugar do professor ou terá a tarefa de ensinar, mas sua ação em sala de aula envolve tarefas educativas que certamente o levarão a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas traduzir, mas também favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo.

Em relação ao cotidiano do intérprete, este consiste em trabalhar com todas as disciplinas, e essa realidade acarreta esforço físico e mental. É o que se evidencia no depoimento do intérprete *EDUARDO*:

O intérprete ele fica fixo naquela sala; ele tem de acompanhar todas as disciplinas. Então ele tem de ser um interprete multiuso, tem de conhecer de tudo e saber repassar aquele conteúdo. Eu acho que esse é o principal e, é assim um fator também que leva a essa dificuldade no nosso trabalho, também as questões físicas e mentais do cansaço é um trabalho um tanto quanto estressante, por estar utilizando muito a mente, com traduções de duas línguas, duas culturas diferentes, certo?

Também, em outra fala, é possível observar que nas comunidades surdas, com as quais o intérprete acima tem contato, ainda não há pessoas surdas formadas em disciplinas como Química ou Física que possam repassar esse conhecimento mediado pela Libras com os intérpretes. E, por isso, o mesmo intérprete expõe a seguinte situação:

Eu acho que um ponto que eu não posso deixar de comentar é: a questão da condição da língua não ter uma assim [...] eu diria assim um suporte, para essas disciplinas mais específicas certo, como ainda não é. A comunidade ainda não adentrou nessas disciplinas específicas, então ainda não tem um conhecimento, um conhecimento sobre as disciplinas, eu digo em relação à física, a química onde a comunidade surda não está ainda muito adentrada. Então, tem certa dificuldade de repassar esses tipos de conteúdos, por não ser ainda do senso comum entre eles.

Diante de tal fato, nos remetemos ao que Sander, (2000 apud Rosa, 2003) diz, quando fala que, além de conhecer as especificidades da língua, o intérprete deve conhecer as da comunidade surda, uma vez que na convivência social se originam termos utilizados somente por aquela cultura.

Embora tenhamos visto anteriormente neste capítulo uma transgressão da função do intérprete, comprovamos que os professores têm consciência de seu papel como educadores e reconhece que muitas vezes necessitam da ajuda ampliada do intérprete, considerando-o como um parceiro, como ilustramos com o depoimento da Professora *CIBELE*:

[...] a função de ensinar é minha e não dele. [...] Na verdade é um grande parceiro sem ele eu estaria perdida mesmo com o pouco de comunicação que a gente tem.

Foi também oportuno presenciar esse reconhecimento pela observação em sala, onde visualizamos o seguinte fato: “um dos alunos surdos solicitando explicação ao professor mostrando a página do livro, e o professor, fazendo alguns sinais, e repassando para que o intérprete explicasse em língua de sinais”. Esta situação mostra como realmente o professor é reconhecido pelo aluno surdo, como a autoridade maior da sala de aula, sendo a função do intérprete a de interpretar e mediar o conhecimento entre ambos, como descreve o professor *CARLOS*:

Eu faço perguntas a ele pelo fato de eu não entender Libras, eu preciso saber o que eles estão conversando.

5.3 Por uma prática bilíngue

A relação bilíngue para surdos é compreendida como a abordagem educacional que respeita a língua e a cultura dos sujeitos surdos e outras peculiaridades conforme discutido no segundo capítulo. Em Quadros (1997, p. 27), “O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. Desta forma, analisando esta passagem da professora *CIBELE*,

Quero dar-lhe uma educação bilíngüe [...] acredito que com a ajuda do intérprete podemos vencer barreiras.

É possível verificarmos que a professora tem uma ideia superficial sobre a educação bilíngue, assinalando que essa educação se resume somente à presença

de duas línguas, e pensa que só pelo fato de o intérprete estar inserido em sua sala de aula promoverá e terá o êxito desejado.

Portanto, esta não é uma prática bilíngue. Para ilustrar, trazemos um fato ocorrido em sala: por um momento, o intérprete precisa se retirar da sala; a professora não nota isso, continua explicando, e alunos surdos não têm ninguém para lhe repassar o conteúdo, ficando à margem do que estava acontecendo naquele momento em sala. Então, compreendemos que neste ambiente não existe bilinguismo. Para existir, teriam as duas línguas de ser utilizadas por todos no ambiente escolar, nas interações. Pelo observado, só circula no ambiente de sala de aula e somente entre intérprete e aluno surdo. A professora não tem conhecimento da Libras e nem das singularidades do aluno surdo, portanto, concorda-se com o exposto por Marques (2007, p.141), para quem “[...] antes de exercer tal atividade, no caso das pessoas surdas, o professor deverá ter fluência na língua de sinais ou, na falta desta, deverá contar com um intérprete.” Resta claro entretanto, para todos nós que a presença do profissional intérprete em sala não é garantia de sucesso do aluno surdo, e para isso, é preciso, concordando com Lacerda (2009, p.73), que haja “um relacionamento franco e aberto que possibilite as trocas de experiências e mudanças de práticas, um ouvindo o outro numa relação de parceria.”

Ao analisarmos a prática pedagógica do professor, a partir do seu planejamento com o intérprete, constatamos pelo depoimento da Professora *CIBELE*:

Eu exploro muito o visual. Tento colocar pincel colorido. Eu vou para figuras geométricas; Eu coloco figurinhas que façam relação de um conteúdo com o outro, para eles aprenderem; A gente sempre está buscando alguma coisa para facilitar no visual, além dele interpretar eles possam relacionar conteúdo. Onde eles possam relacionar alguma coisa eu sempre coloco duas figuras iguais, certo de um lado e do outro para que eles possam esta fazendo a relação com aquilo outro, ou eu troco as cores coloco cores iguais, eu sempre procuro de uma forma. Eu pergunto a ele [intérprete] alguma coisa como eu posso estar fazendo isso de uma maneira em que eles [alunos surdos] possam também estar aproveitando no mesmo momento que os outros. [atuações com o intérprete]: Eu repasso para ele; Ele dar uma olhada; Ele se prepara em casa; ele estuda o material em casa. Quando eu venho fazer o plano de aula. Ele vem; Ele ver o que acontece nos momentos de planejamento, nas avaliações, nos planos de aula.

Sobre isso, o intérprete *EDUARDO* acrescenta:

[...] nas avaliações eu sugiro algumas coisas em que eles podem está abordando trocamos idéias.

A metodologia, portanto, se aplica a explorar o visual, o conteúdo com o qual os alunos possam se relacionar e as avaliações constituem o momento em que os professores solicitam orientações ao intérprete de como podem fazer isso, de uma forma que os alunos possam aproveitar. Por meio da observação em sala, temos também a opinião do Professor *CARLOS*:

Quando se tem uma turma com alunos surdos é preciso ser um pouco mais lento, não que isso atrapalhe, mas para que eles possam acompanhar.

Não é que deva ser mais lento só porque existem crianças surdas, pois as crianças ouvintes também muitas vezes necessitam de um processo mais cauteloso, mas, sim, uma atenção mais direcionada, porque se trata de outra língua, e necessariamente, para ser compreendida, deve haver mudanças metodológicas para que o conhecimento seja acessível aos surdos. Desta forma, concordando também com Lacerda (2000, p.74), “[...] a metodologia/pedagogia utilizada para ensinar crianças ouvintes nem sempre pode ser aplicada aos surdos, mesmo para aqueles que têm a língua de sinais mediando as relações educacionais.”

Em contraposição, na metodologia explicitada pelos professores, comparando ao observado em sala, constatamos que, enquanto um professor utiliza realmente o visual, o outro tem uma metodologia mais expositiva, e os alunos, tanto ouvintes como surdos, são passivos sobre esse tipo de metodologia. Ferreira e Zampieri (2009) dizem ser uma metodologia tradicional, não enfocando a proposta atual de educação inclusiva e que não atende às singularidades dos alunos.

5.4 O uso da Língua de Sinais na sala de aula

Os professores pesquisados também têm dificuldades no processo de inclusão de alunos surdos, por seus conhecimentos de Libras serem restritos, pois não possuem cursos nesse código. É o que se observa quando o Professor *CARLOS* diz:

Há falta do curso de Libras.

E a Professora *CIBELE*:

Eu me sinto assim despreparada para eles, porque eu não sei Libras. Eu acharia que sabendo talvez, eu pudesse explicar de uma

maneira que eles compreendessem melhor, mesmo tendo intérprete mas é uma questão de professor mesmo, de zelo próprio sabe, eu sei que o intérprete é muito bom que ele faz direitinho, mas assim, é como se de repente ele estivesse fazendo uma coisa que era pra eu estar fazendo, ta entendendo?

Esta situação nos leva a inferir que talvez não seja a ausência de curso de Libras ou a fluência nessa língua, mas sim suas maiores dificuldades, que podemos pressupor, sejam a falta de tempo deles ou outras razões, pois cursos de Libras existem no Município estudado e localidades próximas. É possível constatar que é a falta de tempo dos professores evidenciada na fala da professora *CIBELE*:

[...] eu gostaria de me comunicar muito mais, compreender melhor mesmo o modo como eles pensam isso eu não consigo por conta do tempo, o próprio obstáculo da comunicação.

Diante desta situação nos amparamos em Ferreira e Zampieri (2009, p. 110), para quem

[...] É imprescindível que o professor ouvinte obtenha mais conhecimentos da Libras para que seja possível auxiliar os alunos surdos nas questões do cotidiano da sala de aula [...] como também propiciar uma relação direta entre ele e os alunos surdos, que é o que ocorre entre professor e alunos ouvintes.

Por meio da observação de sala de aula, verificamos que os professores até conhecem alguns sinais, gerando diálogos com os alunos surdos, mas isso não é o satisfatório. Concordamos assim, com Quadros (2004, p.238): “[...] não é suficiente conhecer os sinais, e sim saber transmitir idéias da língua oral para a língua Visio gestual, e vice-versa.” Em nenhum momento, no entanto, notamos em seus posicionamentos a intenção de ceder algum compromisso para se dedicar ao estudo da Libras, em prol de uma melhor educação para seus alunos surdos, pois não adianta apenas o desejo, conforme os depoimentos, é preciso também tomar iniciativa e aprender para melhorar a comunicação com os alunos surdos.

A contextualização na interpretação torna-se imprescindível pelo intérprete, quando os alunos surdos desconhecem alguns sinais, consoante aponta o intérprete *MIGUEL*:

Em na sala de aula a falta de conhecimento de alguns surdos a respeito da própria língua, porque você interpretar para um surdo que tem conhecimento da linguagem de sinais é ótimo, agora você interpretar para um surdo que não tem conhecimento da própria língua como os alunos de 2º, 3º a 4º ano salas de baixo nível, é ruim.

Diante desses casos, o intérprete aponta como solução explicar os sinais, à medida que forem observadas as dificuldades destes alunos:

Você não tem que só interpretar, você tem de ensinar também, porque eles não conhecem alguns sinais à medida que vai interpretando, você percebe que eles não entendem. Então você vai explicar o que é um sinal aí dificulta um pouco.

Desta forma, contextualizar a Libras para o aluno surdo se concentra como sendo a maneira mais eficaz, diante das dificuldades do aluno surdo. Assim, podemos constatar que o intérprete tem consciência das dificuldades dos alunos surdos e explica novamente, para que a proposta da aula seja alcançada. Invitamos o depoimento de Lacerda (2003, p. 126), para quem

O intérprete educacional [...] tenha preparo para atuar no espaço educacional também como educador, como alguém atento às dificuldades da criança e que busque ativamente novos modos de mediação que favoreçam a construção de conhecimentos.

E, pelo que podemos compreender pelo relato também ouvido no período de observação, é que as crianças surdas encontradas nesta sala de aula são filhas de pais ouvintes que pouco ou nenhum conhecimento possuem da Libras, e que esse contato do aluno só acontece nas interações em sala de aula com seus colegas surdos e intérpretes. Segundo Goldfeld, (2002, pag.165), “a relação entre pais ouvintes e filhos surdos ainda é um ponto difícil, pois a criança surda não tem condições de adquirir a língua e a cultura de seus pais, espontaneamente, como as crianças ouvintes.”

Neste caso, cabe também à escola conscientizar esses pais a procurarem ter uma fluência em Libras, porque também não adianta somente a escola colocar profissionais formados se os pais não cumprirem seu papel. E isso seria importante para pensarmos em um próximo estudo.

5.5 Relação pedagógica entre professor e Intérprete educacional

A relação pedagógica entre professor e intérprete não envolve somente interpretação, mas situações diversificadas e amplas, em que é desejável e necessário um bom convívio, bem como o entrosamento, para que esse ambiente flua de forma apropriada e dinâmica às necessidades educativas do aluno surdo. Assim, observa-se que as interações ocorrem no dia a dia e nos momentos de planejamento, segundo a professora *CIBELE*:

Eu me sinto muito satisfeita nessa hora porque eu sei que naquele momento eles conseguiram, eu consegui o meu objetivo, o meu não o nosso, o meu e o dele. Porque o intérprete ele querendo ou não ou a própria situação exige que ele seja, exercite a própria pedagogia em sala de aula, não existe intérprete sem a pedagogia, não existe, sem o ato pedagógico, ele está ali facilitando o ensino e aprendizagem; tudo que ele faz, é um ato pedagógico.

Para tanto, o contato entre professor e intérprete, nos momentos de planejamento e horas vagas, facilita o trabalho entre ambos, porque o intérprete terá melhor compreensão do conteúdo e poderá pesquisar e até esclarecer possíveis dúvidas, tanto do professor quanto suas. Consoante, divisamos no depoimento do intérprete **EDUARDO**:

Eu digo que a gente tem que ter sempre um contato com os professores [...] no planejamento o professor planeja a aula dele, mas o interprete ele tem de tá por dentro daquela aula; ele tem de buscar conhecer o conteúdo antes de iniciar a aula pra que assim possa ter uma tradução melhor, com mais sucesso... É uma interação boa certo? Assim em todas as escolas que eu trabalhei eu sou bem respeitado pelos professores e também pelos alunos.

Esse intercâmbio dos sujeitos e as trocas de informações são essenciais, até porque, muitas vezes, o professor tem dúvidas sobre a surdez e o intérprete acerca de determinado conteúdo. E, ao planejarem e terem uma aproximação mais direta dentro e fora da sala de aula, de certa forma, viabilizam e esclarecem essas lacunas, na maioria das vezes, conforme é descrito pelo o intérprete **MIGUEL**:

Em geral os professores procuram interagir com o intérprete e saber como é: porque a maioria deles não conhece a língua de sinais, não conhece a vida dos surdos, não conhece a inclusão do aluno surdo. Então o caminho mais perto para se conhecer é intermediar com o intérprete, procurar saber o caminho. Acontece muito. Mas às vezes é complicado. Tanto em sala de aula quanto nos dias do planejamento o intérprete tem de interagir para poder saber diante mãos o conteúdo que ele vai passar.

Com efeito, professores e intérpretes planejam juntos os conteúdos e avaliações. Diante deste fato, nos remetemos a Lacerda (2009, p. 35):

O professor é responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o intérprete educacional conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos.

É possível observar no depoimento anterior da professora **CIBELE** que o intérprete não se limita, somente, a ser intérprete, mas é também considerado como

um pedagogo, pelo fato do ato pedagógico em sala de aula, porque, além de interpretar, ele precisa ter conhecimentos aprofundados em vários assuntos, para assim realizar a interpretação. Da mesma forma, os intérpretes compreendem que a sua função em sala é ampla e intensificada, não se detendo apenas à interpretação, sendo necessário haver uma troca amistosa de conhecimentos com os professores e uma qualificação constante acerca dos assuntos estudados, para que assim possam ter sucessos ao realizar uma interpretação rica em detalhes e conhecimentos para os alunos surdos. Deve ser por isso que Quadros (2004, p. 68) chama atenção:

[...] pensar no intérprete de língua de sinais na sala de aula para intermediar a interação professor-aluno em que se deve dar o processo de ensino-aprendizagem é uma responsabilidade enorme e exige qualificação específica na área da interpretação e nas áreas de conhecimento envolvidas (QUADROS, 2004, p. 68).

Comprova, assim, ser essencial uma aproximação entre professor e intérprete. Ilustramos com a opinião de *EDUARDO*:

Ele tem de ter contato com o professor para tirar alguma dúvida, [...] antes de iniciar a aula para que assim possa ter uma melhor tradução, com mais sucesso.

Da mesma forma, vale o registro de *MIGUEL* na interação com o professor para uma melhor atuação em sala de aula:

Por isso o intérprete estando presente nos planejamentos facilita a compreensão [...] É precoce do intérprete para que ele tenha melhor desempenho ao passar a linguagem de sinais, você sabe o conteúdo anteriormente é muito mais fácil você explicar, não adianta falar que não você vai lembrar o que esta pensando realmente tentando pensar uma forma de passar, vai lembrar que você organizou uma forma de passar na linguagem de sinais. Quando há planejamento com os professores a gente faz com eles, pega o conteúdo diante mão estuda em casa e passa para os alunos à medida que o professor for passando também.

Também notamos que essas trocas são recíprocas entre o professor e os intérpretes, pois interagem para tirar dúvidas de conteúdos, também para trocar informações sobre a criança surda e a língua de sinais, já que os professores não têm formação em Libras, que seria o mais adequado quando há alunos surdos, conforme o depoimento da professora *CIBELE*:

Se a gente quer que a sala de aula vá para frente, tem de ser de mãos dadas, ninguém é mais que ninguém, é um conjunto, como toda equipe tem de trabalhar junto, é uma equipe de dois.

Como percebemos pela observação da sala de aula, há um clima de cumplicidade favorável entre o professor e o intérprete, demonstrando que eles realmente planejam juntos suas atuações. À medida que o professor vai explicando, em seguida o intérprete faz a sinalização em Libras para os alunos surdos. Há momentos que conversam entre si. Também no intervalo, trocam ideias. E assim os intérpretes são como uma ponte alargada entre o conhecimento, o aluno surdo, o professor e os demais alunos. Nesse processo, nos reportamos a Silva e Nembri (2008), quando exprimem que cabe ao educador atuar como um mediador privilegiado, aquele que viabilizará um espaço de reflexão e questionamento, como um conselheiro e amigo capaz de discutir algumas dúvidas.

É notório que esse processo vai ao encontro ao exposto pelos autores, e que realmente precisa existir em sala de aula um ambiente de mútua ação, onde ambos, professores e intérpretes, possam trocar informações e planejar suas formas de atuação, conhecendo as necessidades e interesses da criança surda.

Dessa forma, havendo uma parceria entre professor e intérprete, tanto nos planejamentos, nas avaliações, nos momentos de dúvidas, tanto dos intérpretes quanto dos professores, os alunos surdos ganham com essa interação.

Comprovamos que há uma relação amistosa entre intérprete e professor e de trocas na ação pedagógica dos sujeitos pesquisados. Podemos constatar nas seguintes passagens, começando por *MIGUEL*:

Eu digo que a gente tem que ter sempre um contato com os professores [...] assim muitas vezes o intérprete não tem tanto conhecimento numa área nem, então ele tem de entrar em contato com o professor para tirar alguma dúvida, certo.

Em seguida, o professor *CARLOS*:

Eu faço perguntas a ele pelo fato de eu não entender Libras, eu preciso saber o que eles estão conversando, para haver um melhor entendimento.

A professora *CIBELE* contribui quando afirma que:

O intérprete, ele vai ser essencial, sempre. Porque a gente não vai dar conta da sala toda com especiais ou não, então vai precisar sempre de uma ajuda, independente da gente saber Libras ou não.

Por fim, o Intérprete *EDUARDO*:

Nas avaliações eu sugiro algumas coisas em que eles podem está abordando, trocamos ideias.

Assim, para Lacerda (2009, pág.24), “o intérprete precisa negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno para que o conhecimento que se almeja seja alcançado.”

Portanto, a relação entre professor e intérprete é realizada em prol de uma ação pedagógica na qual expõem dificuldades e tentam negociar formas de superação. É uma relação voltada a minimizar os obstáculos da comunicação entre professores e alunos surdos e dar condições para que esses alunos sejam atendidos em suas necessidades lingüísticas, no contexto vivenciado na sala de aula regular, por nós observado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tentou, embora ainda de forma muito incipiente, abordar o estudo e a pesquisa da relação pedagógica professor ouvinte e intérprete educacional de Libras. Podemos ter uma noção sobre quem é o profissional intérprete e de suas atribuições em sala de aula, e, assim, compreender que o intérprete educacional é o profissional que faz a interpretação entre as duas línguas, mas que suas habilidades vão além da interpretação, pois ele deve saber fazer a mediação e contextualização para que, assim, o aluno surdo venha a ter acesso ao saber. Muitas vezes, como evidenciado em nossa pesquisa por um dos intérpretes, o sujeito surdo chega à escola sem ter muito conhecimento em Libras, pelo fato de ser filho de pais ouvintes e a escola não desenvolve nenhuma ação para minimizar esse desconhecimento dos pais, gerando para o intérprete um trabalho a mais, pois, além de fazer a interpretação, também tem de contextualizar.

A pesquisa permitiu-nos também compreender que o professor não deve ser uma figura ausente do processo educacional da criança surda, que, mesmo com a presença do intérprete, o responsável pela sala e pelo aluno é o professor, e este precisa ter consciência disto e trabalhar com o intérprete nos planejamentos e momentos oportunos em que possam esclarecer as dúvidas e adotar metodologias de ensino adequadas.

A pesquisa desenvolvida confirmou a nossa hipótese de que existe uma relação pedagógica, que apontou como resultado o fato de que professores e intérpretes trabalham de forma colaborativa, atuam planejando junto suas ações e metodologias, trocam informações sobre o conhecimento da criança surda, e que os docentes têm os intérpretes como parceiros.

Cabe-nos destacar, porém, que a falta de uso da Libras pelo professor o priva de melhores ações para com a criança surda, e se eles fizessem um curso de Libras, isto lhes daria melhores êxitos em suas atividades; não querendo menosprezar a presença do intérprete de forma alguma, mas, com essa ação, estes não sobrecarregariam os intérpretes e compreenderiam melhor a situação vivida pela criança surda.

Pela entrevista, constatamos que os professores têm consciência da falta que lhes faz a Libras em sua função, porém, não foi notável nenhum sentimento de

querer abrir mão de algum tempo, para aprimorar seus conhecimentos na língua de sinais. Destacamos, também, o desconhecimento que a escola ainda tem em relação à cultura surda em si, pois não existe e nem percebemos o desejo ou plano de desenvolver algum programa, mediante o qual possam trabalhar a Libras, por exemplo, com os pais.

Assim, com este estudo, compreendemos que a relação pedagógica entre professor ouvinte e intérprete deve ser alargada, constituindo um elo de trocas e parcerias, para que, desta forma, possam oferecer uma educação de qualidade e eficaz à criança surda. Entretanto, cabe-nos frisar que este estudo não se exauriu apenas nesse TCC, mas deve ser um estudo mais aprofundado, até porque o tempo foi exíguo para sua elaboração e realidades tão diversas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002 <www.libras.org.br/leilibras.php> Acesso em: 05/05/2010.

BRASIL, Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 <www.planalto.gov.br/.../decreto/d5626.htm> Acesso em: 05/05/2010.

BRASIL, **Lei nº 12319**, de 1º de setembro de 2010 <<http://www2.camara.gov.br> > Acesso em: 20/10/2010

CHAVES, Ernando Pinheiro. **Sinaliza, surdo! Caracterização da construção de um modelo de escola de surdos**. Fortaleza, 2003. Dissertação (Mestrado) em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e Surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilíngüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; ZAMPIERI, Marinês Amália. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: Ana Claudia Balieiro. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (orgs). **Uma escola duas Línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

GÓES, Maria Cecília Raquel de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, Cristina Broglia F. GOÉS, Maria Cecília. **Surdez**: processos educacionais e subjetividade. São Paulo, SP: Lovise, 2000.

____. **Linguagem, Surdez e Educação**. 3 ed. Revista. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina Broglia F. GOÉS, Maria Cecília. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo, SP: Lovise, 2000.

____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.B. et alii (orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

____. **O intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação: 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, Ana Claudia Balieiro. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (orgs) **Uma escola duas Línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: UFSC, 2008.

MARQUES, Rodrigo Rosso. A educação de jovens e adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In: QUADROS, Ronice Muller. PERLIN, Gladis. (org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

MAZZOTA, M. J. S. **Dilemas e perspectivas da educação do portador de deficiência no novo milênio**. Anais do Fórum Nacional de Educação. Educação Brasileira no Século XXI: Desafios e perspectivas. Anais... João Pessoa: 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3 ed. São Paulo: Hucitec / Abrasco, 1994.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvinte na mesma sala de aula? In: LODI, Ana Claudia Balieiro. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (orgs). **Uma escola duas Línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **O tradutor e intérprete de língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: SEESP, 2004.

_____. O “BI” em bilíngüismo na Educação de Surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilíngüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROSA, Andréia da Silva. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. (orgs.) **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo, SP: Plexus, 2003.

SANTOS, Kátia Regina. Educação especial e escola: reflexões sobre projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilíngüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LODI, Ana Claudia Balieiro. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (orgs). **Uma escola duas Línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, Ângela Carrancho da; Nembri, Armando Guimarães. **Ouvindo o silêncio**: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Ângela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar, 37/49. In: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilíngüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da Ciência e da pesquisa. 6 ed. Belém: UNAMA, 2003.

BIBLIOGRAFIA

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade . Rio de Janeiro, RJ: Revinter, 2000

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS COM OS PROFESSORES

Há quanto tempo você é professor de alunos surdos?

Quais os desafios que você enfrenta no processo de ensino e aprendizagem com alunos surdos?

Há quanto tempo você experiencia a presença do intérprete educacional?

- Quais as funções do intérprete educacional em sala de aula?

Você e o intérprete em sala de aula interagem? Se sim, como se processa? Se não, por que não acontece?

Há adaptações metodológicas em suas aulas por causa dos alunos surdos? Se sim, o intérprete contribui?

Descreva como você se relaciona profissionalmente com o interprete.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS COM OS INTÉRPRETES

Quais os fatores que levaram você a ser intérprete de Libras?

Há quanto tempo você é intérprete educacional?

Quais os desafios que o intérprete educacional enfrenta na escola e na sala de aula onde você trabalha?

Quais as funções do intérprete educacional em sala de aula?

Você e o professor em sala de aula interagem? Se sim, como se processa? Se não, por que não acontece?

Você contribui para que o processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos aconteça de fato? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

Descreva como você se relaciona profissionalmente com o professor.

ANEXO A – DECLARAÇÃO

Vianney Mesquita (Reg. Prof. nº CE00489JP)

Revisão Gramatical e Estilística de Textos
Docente da Universidade Federal do Ceará
Acad. Titular (Cad nº 37) da Acad. Cearense de Língua Portuguesa

DECLARAÇÃO

Declaro, para constituir prova junto ao (à)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

do(a) UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

que procedi ao trabalho de revisão estilística e gramatical do(a)

MONOGRAFIA (TCC) intitulado(a) "A REVISÃO PEDAGÓGICA
ENTRE O PROFESSOR OUVINTE E O INTÉRPRETE EDUCACIONAL
DA LÍNGUA DO INÍAS"

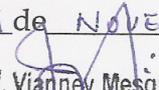
da

autoria de CAROLINA DA ROCHA SILVA

orientado(a) pelo(a) PROF. MS ERNANO PINHEIRO CARVALHO

pelo que assino a presente.

Fortaleza, 09 de NOVEMBRO de 2010.


Prof. Vianney Mesquita

Reg. Profissional

Prof. João Vianney Campos de Mesquita

Universidade Federal do Ceará e

Academia Cearense da Língua Portuguesa

~~Válida somente com a carta apenas.~~