UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

KELI MARIA DE SOUZA COSTA SILVA

INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: UM ESTUDO SOBRE SUAS CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PROFISSIONAL JUNTO A ESTUDANTES SURDOS

UBERLÂNDIA

2013

KELI MARIA DE SOUZA COSTA SILVA

INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: UM ESTUDO SOBRE SUAS CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PROFISSIONAL JUNTO A ESTUDANTES SURDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves

UBERLÂNDIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586i
2013

Silva, Keli Maria de Souza Costa, 1979-
Intérprete de língua de sinais : um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos / Keli Maria de Souza Costa Silva. - 2013.
87 f. : il.

Orientadora: Marisa Lomônaco de Paula Naves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Língua de sinais - Teses. 3. Língua brasileira de sinais - Teses. 4. Educação inclusiva - Teses. I. Naves, Marisa Lomônaco de Paula. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Keli Maria de Souza Costa Silva

INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: UM ESTUDO SOBRE SUAS CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PROFISSIONAL JUNTO A ESTUDANTES SURDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, agosto de 2013.

Banca Examinadora

_____

Marisa Lomônaco de Paula Naves – FACED/UFU

_____

Ana Cláudia Balieiro Lodi – USP- RP

_____

Lázara Cristina da Silva – FACED/UFU

Aos meus pais, José Osmar e Darci, pela herança da Libras,
À minha avó-mãe, Iversina, pelas orações e carinho,
Ao meu marido Sebastião, pelo apoio, suporte e compreensão.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me dado força e fé durante o percurso de realização deste trabalho.

À minha querida orientadora, professora Marisa Lomônaco, pela paciência, dedicação, carinho e compreensão dedicados a mim ao longo desta jornada.

Às professoras Geovana Melo e Lázara Cristina pelas valiosas contribuições durante e depois do exame de qualificação.

Aos ILS colaboradores desta pesquisa por se disporem a participar do grupo focal compartilhando concepções, dilemas e angústias de sua caminhada profissional.

Aos professores Paulo Sérgio, Aparecida Rocha, Kleyver Tavares, Eliamar Godói, Marisa Mourão e Flaviane Reis pelo apoio, suporte e incentivo em todos os momentos.

Aos meus pais, José Osmar e Darci Aparecida, que me deram a Libras como língua materna me introduzindo nesse universo de fronteira linguística e cultural e por sempre me apoiarem nos estudos e escolha profissional.

À minha avó-mãe Iversina pelas suas valiosas orações e amor.

Ao meu marido por sempre acreditar em mim, me impulsionando a vencer cada obstáculo que aparecia no caminho.

Aos meus irmãos Kátia e Lucas e demais familiares pelo apoio incondicional e pela compreensão das minhas ausências nesse período.

Aos membros da banca examinadora desta dissertação por terem aceitado participar desse momento de defesa.

Aos meus amigos, pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis e por compartilharem comigo de cada vitória alcançada.

À comunidade surda de Uberlândia e região por me acolher em seu meio e partilhar comigo sua cultura e sua língua, desde minha infância.

Enfim, a todos que, de uma maneira ou outra, torceram pelo sucesso desse trabalho.

SILVA, Keli Maria de Souza Costa. **Intérprete de Língua de Sinais: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos**. 2013. 87 fls. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade examinar as concepções de prática profissional do Intérprete de Língua de Sinais – ILS, que atua no contexto educacional de estudantes surdos. O estudo foi balizado pelos seguintes questionamentos: Quais são as concepções do ILS a respeito de sua prática profissional? De que maneira essa atuação pode ou não contribuir para o processo ensino aprendizagem de estudantes surdos, segundo os ILS? Analisar as concepções do ILS a respeito de sua prática profissional e como esta pode contribuir com o processo ensino aprendizagem do estudante surdo foi um dos objetivos do estudo, além de buscarmos apreender a concepção do ILS sobre o seu papel no contexto da educação de surdos em escolas regulares, em turmas com surdos e professores ouvintes. Trata-se de uma pesquisa exploratória, desenvolvida a partir da abordagem qualitativa que envolveu duas etapas: uma *teórico-bibliográfica* e a outra *pesquisa de campo.* Como instrumento de coleta de dados, optamos por realizar um grupo focal com ILS das cidades de Uberlândia e região que possuíssem mais de quatro anos de atuação em contexto educacional. Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. A partir da análise dos dados foi possível compreender que as concepções do ILS sobre o seu papel no contexto educacional de alunos surdos em escolas regulares ainda não está totalmente delimitado. Entretanto, há um consenso do grupo no que se refere ao seu papel de "agente" da inclusão, e da sua responsabilidade enquanto mediador do conhecimento, mais do que somente mediador da comunicação, entre o professor ouvinte e o aluno surdo. Acreditamos ser relevante tal estudo porque a tomada de consciência, pelo ILS, do seu papel enquanto instrumento de acessibilidade para o aluno surdo no contexto educacional inclusivo pode influenciar na sua forma de atuação em sala de aula e consequentemente, pode ser determinante para o sucesso escolar desses aprendizes, bem como para a sua autonomia enquanto sujeitos do processo educacional.

Palavras-chave: Intérprete de Língua de Sinais; prática profissional; inclusão escolar.

SILVA, Keli Maria de Souza Costa. **Intérprete de Língua de Sinais: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos**. 2013. 85 fls. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

ABSTRACT

The present study aims to examine the conceptions of professional practice of the Sign Language Interpreter - ILS, which acts in the educational context of deaf students. The study was marked out by following questions: What are the ILS conceptions about their professional practice? How this professional action may or may not contribute to the learning process of deaf students, according to the ILS? Analyze the conceptions of the Sign Language Interpreter regarding the professional practice, and how it may contribute to the learning process of the deaf student was one of the objectives of this study, besides seeking to grasp the conception of ILS about its role in the context of the education of the deaf in regular schools, in groups with deaf students and hearing teachers. This is an exploratory research, which was developed from the qualitative approach that involved two steps: a theoretical-bibliographical and the field research. As an instrument of data collection, we chose to carry out a focus group with ILS from the cities of Uberlândia and region that had more than four years of performance in an educational context. The data were analyzed using the content analysis technique. From the analysis of the data, it was possible to understand that ILS conceptions about its role in the educational context of deaf students in regular schools is not yet fully defined. However, there is a consensus of the group regarding their role as an "agent" of inclusion, and their responsibility as mediator of knowledge, rather than just mediator of communication, between the listener teacher and the deaf student. We believe that this study is relevant because the Sign Language Interpreter's awareness of its importance as an instrument of accessibility for the deaf student in the inclusive educational context can influence the way they act in the classroom and, consequently, can be determinant for success Of these learners, as well as for their autonomy as subjects of the educational process.

Keywords: Sign Language Interpreter; Professional practice; school inclusion.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

1.1. A LIBRAS, A INTERPRETAÇÃO E MEU CONTEXTO PESSOAL E PROFISSIONAL

1.2.O ESTUDO: JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

2. CAPÍTULO I
QUEM É O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS?
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1.MARCOS LEGAIS: INTERNACIONAIS E NACIONAIS

2.2.PERCEPÇÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DO ILS E O SEU PAPEL NA ESCOLA INCLUSIVA

3. CAPÍTULO II
QUEM É O SURDO?
O ILS FRENTE AO ALUNO SURDO E SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

3.1. IDENTIDADE(S) E CULTURA(S) SURDAS

3.2.LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO BILINGUE

4. CAPÍTULO III
ABORDAGEM METODOLÓGICA

5. CAPÍTULO IV
ANÁLISE DOS DADOS
ILS: CONCEPÇÕES, DILEMAS E PERSPECTIVAS

6. CONSIDERAÇÕES

INTRODUÇÃO

Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da terra e elas se encontrarem, serão usados sinais.
J. Schuylerhong (1910)[1]

As línguas de sinais são línguas de natureza visuo-espacial, ou seja, são transmitidas através dos sinais (gestos) no espaço e compreendidas através da visão, sendo assim, esse tipo de comunicação é a única modalidade de língua que pode ser adquirida pelos surdos de forma natural, simplesmente pelo contato com adultos falantes[2] da mesma.

Desde a Antiguidade, aproximadamente no ano de 368 a.C., existem referências a esta forma peculiar dos surdos se comunicarem, como apontam Felipe e Monteiro (2004), ao mencionarem um comentário feito por Sócrates na obra *Crátilo* de Platão: "Suponha que nós, os seres humanos, quando não falávamos e queríamos indicar objetos, uns para os outros, nós o fazíamos, como fazem os surdos mudos sinais com as mãos, cabeça, e demais membros do corpo?"

Todavia, mesmo sendo esse o meio de comunicação por excelência das comunidades surdas em todo o mundo, um longo caminho teve que ser percorrido até que o reconhecimento do status linguístico das línguas de sinais ocorresse de fato, inclusive nos espaços acadêmicos, o que só veio acontecer a partir da década de 1960 com os estudos de William Stokoe a respeito das características linguísticas e culturais da Língua de Sinais Americana - ASL (American Sign Language) – e dos seus usuários.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), Stokoe (1960) foi "o primeiro a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los" e a observar que "os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos". Essas pesquisas estimularam diversos pesquisadores a elaborarem estudos sobre as línguas de sinais. No Brasil, por exemplo, podemos citar os nomes de Ferreira-Brito (1990, 1995) Felipe (1992) e Quadros e Karnopp (2004).

Um acontecimento relevante que condenou as línguas de sinais à marginalidade em todo o mundo durante quase um século foi a imposição da filosofia oralista[3], ocorrida em 1880 no chamado Congresso de Milão.

---

[1] *Apud* Sacks (1998, p. 05)

[2] De acordo com Dubois et alli (2004, p. 266) *falar* é comunicar-se com os outros falantes, de acordo com um sistema definido pertencente a uma comunidade linguística particular (língua).

[3] O oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). (...) O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a

Nesse congresso, como aponta Skliar (1997), um pequeno grupo de educadores ouvintes "impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, e decretou, sem fundamentação científica nenhuma, que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino." O próprio autor ressalta ainda que, o referido congresso, não contava com "a participação nem com a opinião da minoria interessada", ou seja, os próprios surdos.

A corrente oralista acredita que é possível ensinar os surdos a pronunciarem as palavras da língua oral oficial no seu país, a se comunicar através dela e, conforme aponta Skliar (1997) "sustenta a ideia de que existe uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo", paralelamente, assegura ainda que as línguas de sinais não constituem um verdadeiro sistema linguístico.

Amparada no modelo clínico-terapêutico da surdez que enxerga o surdo unicamente em termos de déficit biológico, ou seja, na falta de audição, na deficiência auditiva, esta filosofia objetiva a cura do problema auditivo seja por correção da fala, através de árduos e constantes treinamentos fonoaudiólogos, treinamentos de leitura labial e articulação seja através do uso de aparelhos auditivos e mais recentemente, cirurgias reparadoras da surdez, como o implante coclear.

O oralismo resistiu durante quase 100 anos no meio educacional das pessoas surdas e a língua de sinais, marginalizada, foi preservada devido aos encontros que os surdos passavam a organizar, nas associações e sociedade de surdos, território livre para o uso e difusão das línguas de sinais em todo o mundo, uma espécie de "quilombo" do povo surdo.

Após quase um século de oralismo, com os insuficientes avanços obtidos em termos educacionais desse método e, aliando-se a isso as pesquisas no campo linguístico de Stokoe, conforme já citado anteriormente, bem como dos demais pesquisadores que o sucederam, houve uma reabertura da escola e da sociedade às línguas de sinais e aos estudos a ela relacionados.

Como aponta Fronkin (1988)[4] "a ignorância sobre a língua de sinais conduziu à crença errada de que se trata de um sistema baseado na substituição de cada palavra ou de morfemas da língua oral por um sinal equivalente" e esses preconceitos acabaram impondo uma restrição aos estudos linguísticos da língua de sinais em termos acadêmicos.

Entretanto, o fracasso que se percebeu no que se refere à filosofia oralista levou-nos a refletir um pouco mais sobre isso, pois, como aponta Skliar (1997) "não é a natureza restrita

---

aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de ouvinte. (GOLDFELD, 1997, p. 30-31)

[4] *apud* Skliar (1997, p. 90)

da língua de sinais a causadora das limitações dos surdos, mas as razões sócio-educativas que levaram os surdos a ter que usar sua língua só em ambientes específicos e sob certas condições".

Amparados agora num modelo sócio-antropológico da surdez que encara o surdo como um sujeito diferente da maioria por utilizar a língua de sinais para se comunicar, que o define em termos da sua diferença linguística e não mais da sua deficiência, temos o bilinguismo como uma proposta mais adequada à educação dos sujeitos surdos.

Esta corrente reconhece e valoriza a língua de sinais como língua natural dos surdos e aconselha que a mesma seja adquirida como primeira língua por esses sujeitos, que terão acesso à língua oral do seu país, no caso do Brasil a língua portuguesa, como segunda língua na sua modalidade escrita.

A partir da segunda metade do século XX, com a reabertura dos estudos voltados para as línguas de sinais após longos anos dedicados exclusivamente à abordagem oralista, e com as mobilizações do chamado "Movimento Surdo[5]" em favor do reconhecimento da sua língua natural e cultura, temos notado um crescente avanço com relação à inserção do sujeito surdo nos diversos espaços da sociedade bem como o surgimento de leis e decretos que amparam seus direitos.

No Brasil, diversas leis sancionadas nos últimos anos, reflexos também de acordos internacionais em prol da chamada "Educação para todos" tem contribuído para o acesso e permanência do sujeito surdo nos diferentes contextos sociais, sobretudo na escola.

A Libras é a sigla da Língua Brasileira de Sinais, a língua usada pela comunidade surda brasileira e reconhecida como língua oficial no Brasil pela Lei 10.436 de 22 de abril de 2002.

Estando reconhecidos e amparados legalmente no uso de sua língua, a Língua Brasileira de Sinais, e na garantia do seu direito à educação, os surdos passaram a ingressar nas escolas públicas regulares, frequentando salas de aula com professores e alunos ouvintes.

Diante desse quadro, professores ouvintes usuários da Língua Portuguesa e alunos surdos usuários da Libras, surgiu a necessidade de se ter um profissional que dominasse

---

[5] Dirigindo nosso olhar aos 'movimentos' surdos, encontramos uma história de lutas em diferentes sentidos, na qual se procura marcar, entre os próprios surdos e a sociedade em geral, questões referentes a sua língua, suas identidades, sua cultura. Uma das marcas mais efetivamente colocadas diz respeito ás formas de entender a surdez e a experiência do estar sendo surdo a partir da diferença. Podemos problematizar daí, a relação de significados entre diversidade, termo tão disseminado nas políticas públicas, e diferença, assumida por diferentes grupos, entre os quais, os dois surdos. (KLEIN, 2005, p. 88)

ambas as línguas e pudesse mediar a aprendizagem desses indivíduos: o Tradutor Intérprete de Libras e Português (TILSP)[6].

Este profissional aparece nos espaços educacionais a partir de uma demanda da comunidade surda que passava a frequentar os ambientes formais de ensino e sua atuação foi sendo construída no cotidiano da prática escolar.

Estudos recentes, como o de Santos (2006), mostram que os primeiros intérpretes de Libras (doravante ILS) eram advindos de igrejas, quando por trabalho voluntário algumas pessoas aprendiam a Libras no contato com os próprios surdos com o intuito de evangelização, ou eram familiares de surdos, especialmente os filhos dos mesmos, chamados CODA[7], que por necessidade, amparavam os pais em seu contato com o "mundo" ouvinte.

Foram esses sujeitos que, a partir da obrigatoriedade imposta pela Lei da presença do ILS nos contextos onde os surdos se fizessem presentes, foram direcionados às escolas, espaço que mais absorveu este profissional devido à procura crescente dos surdos pelo acesso ao conhecimento e posterior qualificação profissional.

A principal função do ILS no contexto escolar era o de transmitir as informações/ensinamentos expressados pelo professor regente em Língua Portuguesa para a Libras, língua utilizada pelos alunos surdos, entretanto outros aspectos relacionados à atuação desse profissional não foram pensados inicialmente, tais como sua postura em sala de aula, qual o lugar ocupado por ele ao atravessar a relação binária professor-aluno e até mesmo aspectos éticos da profissão.

Um dos primeiros trabalhos relevantes sobre esse tema no Brasil foi o desenvolvido por Quadros em 2003, intitulado "O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa", elaborado sob a forma de uma cartilha pertencente ao Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, distribuído pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)/Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este texto trouxe, além da Lei que regulamenta a Libras em território nacional, um "Código de Ética" do referido profissional e relatos dos avanços do estabelecimento da profissão do TILS no contexto mundial, entre outros temas.

---

[6] O propósito principal tanto da tradução quanto da interpretação é fazer com que uma mensagem expressa em determinado idioma seja transposta para outro, a fim de ser compreendida por uma comunidade que não fale o idioma em que essa mensagem foi originalmente concebida (PAGURA, 2003, p. 223). Existem, contudo, várias diferenças entre os processos de tradução e interpretação, e as mais fundamentais são as operacionais, já que o tradutor converte um texto escrito para outro texto escrito, e o intérprete parte de uma comunicação oral para outra comunicação oral. (LACERDA, 2008, p. 9). Por isso optamos, neste estudo, por utilizar o termo "intérprete de língua de sinais", ou simplesmente ILS, já que o profissional ao qual analisamos atua, especialmente, com o discurso oral/sinalizado.

[7] CODA (Children of Deaf Adults) é a sigla internacional usada para designar os filhos ouvintes de pais surdos.

Pesquisas relacionadas ao campo dos estudos da tradução e interpretação de línguas orais já são mais comuns hoje em dia, embora algumas questões centradas na neutralidade/fidelidade de ambos os processos ainda sejam recorrentes. Já com relação à área da tradução e interpretação específica de língua de sinais/línguas orais ainda são bastante recentes.

Dentre os vários dilemas que envolvem a atuação e formação dos tradutores e intérpretes de língua de sinais e línguas orais pretendemos centrar o nosso estudo no papel que o ILS exerce no contexto de uma sala de aula inclusiva, procurando entender as vozes presentes no processo de formação profissional desse sujeito no contexto da inclusão escolar de alunos surdos e de que forma essas vozes tendem a influenciar a sua prática profissional.

1.1. A LIBRAS, A INTERPRETAÇÃO E MEU CONTEXTO PESSOAL E PROFISSIONAL

"Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa
de algum modo, escrito em mim..."
Clarice Lispector

Meu interesse por esta temática surge do meu envolvimento com a comunidade surda. Sou filha de pais surdos, CODA, e desde minha infância convivo com essa comunidade e com essa língua em meu cotidiano. Considero a Libras como minha língua materna, pois foi por meio dela que meus pais se comunicavam comigo desde os meus primeiros dias de vida.

Sempre frequentei a sede da Associação dos Surdos e Mudos de Uberlândia/ASUL com meus pais que eram membros atuantes, e lá tive contato com muitos outros surdos.

Considero que tive o privilégio de crescer num ambiente bilíngue. Adquiri, ao mesmo tempo, a Libras, com meus pais e a comunidade surda de Uberlândia, e a Língua Portuguesa, com meus avós, parentes, amigos, ou seja, a comunidade ouvinte ao meu redor. Nessa situação tornei-me, inevitavelmente, uma intérprete mirim dos meus pais, seja na comunicação deles com os outros familiares ouvintes ou em lojas, médicos, bancos, seja em minha própria escola, por ocasião das reuniões entre meus professores e meus pais.

Aos poucos, e cada vez mais, me envolvia com o universo da interpretação. Na minha adolescência, por exemplo, prestava serviços voluntários na ASUL, atendendo telefonemas, acompanhando surdos em consultas médicas, reuniões escolares e/ou de trabalho, entre outras situações em que precisassem se comunicar com pessoas ouvintes.

Minha formação como intérprete de LIBRAS acontecia, assim, paralelamente ao trabalho que realizava. Posso dizer que aprendi bastante com essas experiências e que muito

do que hoje eu sei sobre a atuação de um interprete de LIBRAS, suas dificuldades, possibilidades e desafios, foi possível devido a essas circunstâncias de minha história pessoal. Por fim, desenvolvi estudos especializados nessa área quando já dominava plenamente a língua, pois naquela época, cursos de formação de Intérprete de Libras eram bem mais escassos do que hoje.

Há treze anos atuo profissionalmente como intérprete de língua de sinais em diversos espaços educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior, em contextos do ensino de música para surdos, na educação a distância, produzindo materiais didáticos relacionados à estrutura linguística da Libras, à identidade e cultura surda, à língua portuguesa para surdos e, por vezes, atuo também como intérprete de Libras em alguns programas de TV.

Participo da equipe multiprofissional do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial/CEPAE, órgão da Universidade Federal de Uberlândia que procura responder aos desafios do processo de inclusão escolar de pessoas com diferentes deficiências. Na UFU iniciei uma experiência como tradutora intérprete de Libras, em reuniões pedagógicas ou administrativas e em aula de cursos de graduação e pós-graduação, possibilitando a comunicação entre estudantes surdos e seus professores ouvintes e mesmo entre estudantes ouvintes e professores surdos. Ingressei, recentemente, na carreira do magistério superior, passando a atuar como docente universitária apta a ministrar a disciplina Libras em diferentes cursos de graduação da UFU.

Há tempos sinto a necessidade de dirigir meus estudos para o campo da tradução e interpretação de LIBRAS e, desde então, venho refletindo sobre o papel desse profissional na sala de aula inclusiva, as suas responsabilidades nos processos de ensino e na aprendizagem de alunos surdos, bem como, os desdobramentos do trabalho do profissional ILS no contexto geral da educação inclusiva. Acredito que estudos sistemáticos nesse tema sejam necessários, pois muito pouco se sabe a esse respeito.

Conforme explicitado anteriormente meu interesse em discutir a temática do ILS no espaço educacional surgiu a partir das minhas próprias reflexões acerca do trabalho que eu desempenhava e sobre o caminho percorrido por mim e meus companheiros ILS no que tange à constituição do nosso *mitiê* laboral.

O atendimento educacional voltado para as pessoas com deficiência na cidade de Uberlândia foi um projeto pioneiro que o governo desta cidade adotou, ainda nos primeiros

anos da década de 90, quando iniciou os trabalhos do chamado "Ensino Alternativo[8]" e uma educação voltada para a perspectiva inclusiva.

Em decorrência disso, à medida que os surdos eram inseridos em salas de aula regulares com professores e alunos ouvintes, o profissional ILS passou a habitar esses mesmos espaços também.

Interessante acrescentar, de acordo com as considerações de Santos (2006) e Rosa (2005), que a maioria desses profissionais surgiu a partir de laços familiares (filhos ou parentes de surdos) ou eram vizinhos, amigos de escola ou de instituições religiosas[9]. Esses elementos apontam para uma aproximação dos primeiros ILS com atividades assistencialistas voltadas ao voluntariado e à benevolência (Santos, 2006).

> Dentro dos espaços religiosos, não era investido na formação desse profissional, compreendendo as questões lingüísticas, culturais e éticas que a atividade de interpretar requer. Para esses trabalhos desenvolverem-se, a base era o voluntariado por parte dos ILS, o que perdurou durante muitos anos. Atualmente, sabemos de algumas denominações religiosas que têm investido na formação dos ILS. (SANTOS, 2006, p. 48)

Sendo assim, mesmo sem ter recebido qualquer formação específica para atuar como ILS, pelo fato de ser uma CODA, iniciei minhas atividades em meados do ano 2000, interpretando para surdos que cursavam a então chamada 5ª série do ensino fundamental. Angústias relacionadas a essa temática, já nesse primeiro momento, se fizeram bastante presentes e perduram até hoje.

No decorrer desse processo de "formação em serviço", pela qual a maioria dos ILS acaba passando, outras inúmeras questões foram surgindo, tais como: qual deveria ser a formação inicial do ILS? Como ele deveria se comportar em sala de aula no sentido de corroborar com o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, sem assumir o papel e as responsabilidades do professor regente? Como esse profissional poderia atravessar a relação binária tradicional professor-aluno? Quais seriam os limites da sua interpretação para que o mesmo não ultrapasse as informações fornecidas pelo professor, mas ao mesmo tempo não

---

[8] "A Educação Especial tem sido uma das prioridades da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia desde 1991, com a implantação do PEA – Projeto Ensino Alternativo, que foi criado com o objetivo de minimizar as principais barreiras que o educando, com necessidades educacionais especiais, encontrava no ensino regular. O projeto foi implantado em 1992 em cinco escolas de Ensino Fundamental da zona urbana e em uma da zona rural. Um dos seus princípios era a não separação destes alunos em classes especiais e ou instituições especializadas." Retirado do endereço eletrônico http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=cemepe_pmu&idConteudo=5518&lang=pt_BR&pg=5005&taxp=0& consultado em 15/03/2013.

[9] Esse assunto será retomado no Capítulo que trata das origens históricas do ILS.

seja omisso com relação a esse processo do qual faz parte? Quando seriam permitidas (ou não seriam) suas inferências no ato interpretativo com vistas a esclarecer o aprendizado do surdo? Quais os limites de uma neutralidade e fidelidade enquanto ator nesse processo?

Essas e outras inúmeras questões foram levantadas ao longo dos 13 anos da minha atuação enquanto ILS e compartilhadas por tantos colegas de profissão, literalmente desbravadores desse novo território.

Relatos de ILS que atuavam nas mesmas condições, nas mais diversas regiões brasileiras apontavam sempre as mesmas inquietações. Recentemente eles mesmos passaram a investigar a sua própria atuação com o objetivo de colaborar para um melhor desempenho profissional do ILS bem como esclarecer questões relacionadas a sua atuação e formação.

Refletindo acerca de todas essas questões e sentindo a necessidade de voltar nossos estudos para essa temática, decidimos demarcar nosso problema, dentre tantas possibilidades, à questão da prática profissional do ILS no contexto da inclusão escolar de estudantes surdos, procurando compreender de que forma essa atuação pode colaborar para o processo ensino aprendizagem dos mesmos.

1.2. O ESTUDO: JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

O presente trabalho inscreve-se no campo da educação inclusiva de surdos e tem foco no trabalho do profissional denominado *Intérprete de Língua Brasileira de Sinais* – ILS.

A presença do ILS na sala de aula regular de ensino é algo relativamente recente no cenário nacional. Após 2002, em decorrência da promulgação da Lei 10.436, que reconheceu a Libras como língua natural de pessoas surdas, o ILS passou a freqüentar oficialmente os espaços escolares. Entretanto, ali, naqueles espaços, seu trabalho de interpretação era requisitado somente em situações muito específicas e realizado conforme as possibilidades de cada sistema de ensino. Sua presença, embora necessária, não modificou, de modo significativo o cenário escolar. Foi em 2010, com a regulamentação da profissão de Tradutor e Interprete de Libras (Lei 12.319) e, em decorrência das discussões políticas sobre acessibilidade e inclusão social, que o ILS passou a integrar o quadro dos profissionais da escola regulares, participando das ações de inclusão escolar das pessoas surdas. Como consequência da implantação das políticas nacionais de inclusão escolar, o trabalho dos ILS ganhou, portanto, bastante visibilidade.

A presença desse profissional nos espaços de salas de aulas regulares provocou, por sua vez, a busca de maior compreensão sobre o "mundo dos surdos". Olhares curiosos,

inseguranças, desconfianças, medo, acolhimento, aceitação, tolerância, preconceito são apenas alguns dos sentimentos, experimentados pelos educadores, que evidenciam a complexidade da situação quando as escolas passaram a receber como alunos regulares, as crianças surdas. A participação dos ILS no trabalho dos setores especializados das escolas regulares provocou também nos meios acadêmicos, o aparecimento de questões sobre o papel desse profissional, ou sobre qual seja especificidade de seu trabalho no contexto educacional - um espaço pedagógico - e isso tem mobilizado os pesquisadores para o aprofundamento dos estudos.

Embora haja posições teóricas diferentes, não há dúvida quanto ao papel essencial que o ILS desempenha na mediação entre a Libras e a Língua Portuguesa. Contudo, a compreensão sobre as atribuições desse profissional e a natureza desse seu trabalho no contexto escolar está longe de ter alcançado o consenso. Questões relacionadas às necessidades formativas desse profissional que passa a integrar as equipes de trabalho especializado nos diferentes espaços escolares, a dimensão pedagógica de sua formação, o conhecimento sobre os diferentes conteúdos ensinados na escola regular, o caráter de neutralidade de seu trabalho de interpretação são apenas algumas exemplos que destacam uma temática bastante interessante sobre a figura do ILS no espaço escolar. Sobre esse novo profissional que agora habita a escola regular ainda há muito a pesquisar.

Por ser a inserção do ILS na sala de aula um fato relativamente recente, uma novidade, é possível imaginar o impacto que tal presença tenha produzido nos professores e demais profissionais da escola. De fato, a existência de um terceiro elemento presente na sala de aula e em outros lugares da escola pode ter gerado embates, situações conflituosas, configurando ali relações de poder e de saber.

A partir dessas considerações lanço uma hipótese de que o lugar do ILS no cenário educacional é ainda um "não-lugar"[10], pois, sua presença implica uma nova configuração da dinâmica de uma sala de aula comumente apresentada a partir da relação binária professor-aluno.

Esse novo sujeito que aí se instala, o ILS, modifica uma estrutura enraizada, tradicional e tende a causar um certo desconforto aos integrantes desse espaço. Sendo assim, é natural que ocorram muitos questionamentos, dúvidas e dilemas por parte tanto dos ILS quanto dos demais profissionais ligados ao contexto escolar.

---

[10] Entendemos por "não-lugar" este espaço ocupado pelo ILS na sala de aula regular de ensino e que, ao mesmo tempo, ainda é um espaço a ser ocupado, a ser (re)configurado tendo em vista essa nova perspectiva instalada, de uma Educação de Surdos mediada pelo ILS. A realidade do "lugar" ocupado pelo ILS na sala de aula regular de ensino ainda é, de acordo com o que acreditamos, um "não-lugar".

Neste processo a revisão bibliográfica realizada, possibilitou encontrar alguns estudos envolvendo a referida temática.

Os primeiros estudos que mencionam a atuação do intérprete educacional foram desenvolvidos por Lacerda (2000, 2002). Tais estudos problematizam a questão da atuação do ILS em sala de aula com alunos surdos e ouvintes, abordando como a escola reage frente à inclusão com intérprete, como o professor reage frente à experiência de colaboração com o ILS, além de desenvolver uma discussão com relação ao ILS e seus "atos de interpretar ou educar".

Em 2003, Quadros[11] divulga um estudo sobre o profissional Tradutor Intérprete de Libras. Este trabalho também menciona a atuação do ILS educacional, logo nos primeiros parágrafos a autora afirma que o ILS, para atuar no campo educacional, "deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes" (p. 60). Mas alerta que "as competências e responsabilidades" dos mesmos não são fáceis de serem determinados inclusive podendo ocorrer vários problemas de ordem ética ocasionados, muitas vezes, "em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula" (p.60).

Em seguida a pesquisadora explicita algumas situações que acontecem no ambiente escolar que podem configurar esses "problemas de ordem ética". Muitas dessas situações são ocasionadas em decorrência da confusão que se cria com relação aos papéis do IE e do professor no processo de ensino-aprendizagem de surdos.

Dentre os episódios narrados por esta autora podemos citar o fato de os alunos dirigirem suas "questões diretamente ao intérprete", comentando e/ou discutindo "tópicos abordados com o intérprete e não com o professor". Isso acontece devido ao fato do ILS, diferentemente dos professores, ser usuário fluente da língua que o aluno domina, portanto, um fator de aproximação entre ambos.

Outro evento destacado por Quadros, na sequencia, relaciona-se à postura do próprio professor que, palavras da autora, "delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula" (QUADROS, 2004, p.60) e, por vezes, acabam

---

[11] Elaborado pela autora e divulgado através da então Secretaria de Educação Especial por meio do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Disponível em meio eletrônico através do link: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf consultado em 06 de abril de 2013.

consultando esse profissional sobre o desenvolvimento do aluno surdo, como se o mesmo fosse o responsável "a dar um parecer" a esse respeito.

Outro aspecto relevante destacado por esta autora é a questão do nível de ensino em que este ILS vem atuando, pois a presença dele no ensino infantil, por exemplo, torna ainda mais difícil sua tarefa. Nesse ponto a pesquisadora explica que "as crianças mais novas tem dificuldades em entender que aquele que está passando a informação é apenas um intérprete", ou seja, aquele que intermedeia a relação dela com seu professor.

A autora alerta ainda que, ao assumir tais responsabilidades, o IE acaba se sobrecarregando, além de contribuir para a confusão criada no que tange ao seu "papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído".

Mais adiante a pesquisadora relata que nos Estados Unidos já havia ocorrido discussões a esse respeito e explica que naquele país fora determinado "ser anti-ético que o intérprete assuma funções que não sejam específicas da sua atuação enquanto intérpretes" (p.61), tais como realizar a tutoria e disciplinação de alunos, apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos mesmos e realizar atividades extra-classe. Naquele país uma discussão a respeito dessa polêmica já havia sido travada desde 2002, conforme nos mostra Quadros no seu texto. Entretanto, não pretendemos nos ater a essa discussão nesse momento.

Outro trabalho importante publicado no ano de 2004 foi a dissertação de Leite (2004) que trata especificamente dos papéis do ILS na sala de aula inclusiva. Em sua fundamentação teórica a pesquisadora evidencia um eterno conflito existente entre os ILS, a saber, o mito da neutralidade e fidelidade tradutória/interpretativa. Leite, citando Metzger (1999), explica que "existe um paradoxo em relação às metas de neutralidade traçadas pelo profissional intérprete, e, aquilo que, verdadeiramente, acontece no ato da interpretação" e cita quatro modelos de papéis do ILS que resultam desse paradoxo, são eles: "ajudador, condutor, facilitador da comunicação e especialista bilíngue e bicultural" (LEITE, 2004, p.49).

Um ano depois da publicação do material elaborado por Quadros e Leite, Kelman (2005) apresenta um estudo intitulado "Os diferentes papéis do professor intérprete", resultado do sua pesquisa de doutorado, realizado no ensino fundamental do Distrito Federal.

A autora esclarece o uso da terminologia "professor intérprete", explicando que "o sistema educacional oficial não desvincula uma função da outra, de modo que a formação do professor é pré-requisito para o exercício da função" (KELMAN, 2005, p. 26).

Como resultado de sua pesquisa a estudiosa apresenta os 11 papéis que intérpretes e professores regentes atribuíam à função desse profissional. São eles: ensinar língua portuguesa como segunda língua, ensinar língua de sinais para surdos, ensinar língua de sinais para ouvintes, promover adequação (omissão) curricular, participar no planejamento das aulas, propiciar a integração entre professora regente e professora intérprete, orientar o estudo dos alunos surdos, estimular a autonomia do aluno surdo, estimular e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes, desenvolver a comunicação multimodal, promover a tutoria.

Podemos perceber, por este estudo, a grande quantidade de papéis delegados ao IE, especialmente nesse período quando as contratações eram feitas, em sua maioria, da mesma forma mencionada por Kelman, como professores-intérpretes, o que acabava ligando e confundindo ainda mais as particularidades de cada um desses profissionais.

Rosa (2005), em sua dissertação, discute a difícil convivência existente entre "a visibilidade da tradução em língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete". Seu trabalho relaciona-se mais ao processo interpretativo em si, aproximando os estudos nesse campo aos estudos da tradução propriamente dita e distanciando-se dos estudos dos ILS no contexto educacional.

A autora explica que "uma visão difundida sobre o ato de traduzir é que ao realizar o seu trabalho o tradutor deveria tornar-se um mero canal para permitir a passagem de uma língua para outra, como se o tradutor, fosse um 'mal necessário' em situação plurilíngue" (ROSA, 2005, p.61). Acrescenta ainda que, de acordo com o senso comum, ainda hoje se acredita que "para traduzir basta saber falar duas ou mais línguas" (ROSA, 2005, p.62), desprezando a pessoa do ILS e "mantendo a ilusão de uma possível invisibilidade do tradutor no processo tradutório".

Concordamos com a autora quando ressalta que no processo de tradução/interpretação a pessoa do ILS é extremamente relevante e que o "tradutor mais constrói, reconstrói, transforma e recria do que simplesmente transporta algo que estava a princípio imutável no texto dito no original" (p.68). Nas palavras da autora "quando se deixa de pensar na tradução como uma atividade puramente mecânica o papel do tradutor torna-se singularmente mais importante e se transforma numa atividade seletiva e reflexiva" (p.69).

Já a pesquisa de Lima (2006) tem foco na atuação do ILS no ensino superior e objetiva analisar como se constitui discursivamente a identidade do ILS. A autora explicita que o intérprete deve se apresentar como "mediadores bilíngues e biculturais" e defende que para atuar na educação o ILS precisa se identificar com o contexto acadêmico.

Em suas considerações finais a autora aponta que "a identidade do(a) intérprete é constituída nas suas interações com os atores sociais que participam do processo de inclusão da pessoa surda na educação superior, interações essas baseadas em representações discursivas" (LIMA, 2006, p. 141)

Acreditamos, juntamente com a pesquisadora, que as relações estabelecidas entre os sujeitos desse processo, bem como suas práticas discursivas, vão solidificando a constituição identitária do IE, seja na educação superior, contexto do estudo de Lima, seja nos outros níveis educacionais.

Lima aponta também a relevância da formação dos ILS e da tomada de consciência desses profissionais ao aceitarem algum tipo de trabalho que não estejam aptos a executar. Apesar disso, nas palavras da estudiosa, "há poucos cursos de formação de intérpretes no país e nenhum específico para intérpretes educacionais" (LIMA, 2006, p. 38).

O ILS que atua no ensino superior, de acordo com as reflexões dessa autora, deve estar familiarizado com o tipo de vocabulário utilizado nesse contexto, o que "requer do(a) intérprete a habilidade de transitar livremente entre os registros", tanto do professor como do aluno. Além da capacidade de tomar decisões rápidas e que sejam acertadas naquele contexto.

Segundo ela a depender das atitudes tomadas pelo ILS durante o momento da interpretação e do seu contato anterior com o conteúdo ministrado em sala de aula o aluno surdo "terá tido ou não acesso ao conteúdo de modo semelhante ao que acontece com seus colegas ouvintes" (LIMA, 2006, p.40).

Ressaltamos, a partir dessas reflexões, a importância do contato professor/intérprete, num momento extraclasse, no que tange ao entendimento pelo ILS do conteúdo a ser ministrado pelo professor regente, especialmente no contexto do ensino superior, lócus do estudo dessa pesquisadora.

Ainda outro ponto da dissertação de Lima (op.cit) que merece ser destacado são as análises em que a autora focaliza a relação entre a prática social e a questão do poder. Segundo ela, "a interpretação de Libras na educação superior faz parte de um processo social

recente, no qual questões como acessibilidade e inclusão estão em destaque" (p. 130) e alerta para o perigo do discurso "politicamente correto" que é o discurso do respeito às diferenças, já que "a simples publicação de leis favoráveis às pessoas com deficiência não é capaz de mudar em profundidade as representações discursivas que estão arraigadas no imaginário coletivo e que determinam as interações sociais com essas pessoas." (p. 130). Os dados obtidos com sua pesquisa comprovam, por exemplo, que a abertura do ensino superior para esses sujeitos, conforme sugerido nos documentos oficiais, é, na verdade, uma abertura superficial.

No mesmo ano, Santos (2006) realiza um estudo relacionado à constituição das identidades dos intérpretes de língua de sinais e aponta que "os ILS estão diante de vários desafios para a consolidação da sua identidade profissional dentre outras" (SANTOS, 2006, p. 55).

No seu estudo a pesquisadora relaciona a questão das raízes da constituição dos ILS bem como as questões relativas à sua formação como elementos determinantes das identidades assumidas por estes profissionais. A estudiosa explica que, desde que iniciou seus diálogos com os ILS percebeu, em suas narrativas, marcas da questão "do assistencialismo, da caridade, das formações dos ILS que passam atualmente por um movimento de profissionalização" e pode "inferir que esses traços apresentados compõem as marcas culturais desses profissionais que se constituem de forma singular na área da interpretação" (SANTOS, 2006, p.97). Acrescenta ainda que essas marcas culturais acabam constituindo as identidades destes profissionais, "que são múltiplas e dinâmicas" (SANTOS, 2006, p.97).

No ano seguinte Masutti (2007) apresenta um estudo intitulado "Tradução Cultural: Desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes" em que aborda a posição do ILS como mediador de línguas e culturas que "assumem o lugar da tensão das diferentes vozes, a dos surdos, dos ouvintes e de sua própria voz" (MASUTTI, 2007, p. 144). Seu estudo aborda também a postura do ILS frente às modalidades de língua que trabalha, viso-espacial e oral-auditiva, explicando que este profissional "enquanto tradutor cultural, articula simultaneamente os dois sistemas em movimento" "expandindo o texto contaminado por ambos e tece, no próprio ato performático, a tensão entre as línguas" (MASUTTI, 2007, p. 146).

Martins (2008) aponta em sua dissertação algumas questões relacionadas aos conflitos vivenciados por professores e ILS ressaltando que a presença desses últimos em sala de aula

causa certo mal-estar tanto no professor como no aluno surdo. No professor porque o mesmo "se vê vigiado, incomodado pela estranha presença do intérprete educacional e fora do seu lugar de educador" e no aluno surdo que "espera ser atendido em sua demanda pelo professor" e não pelo ILS.

A autora acrescenta ainda a questão da "hostilização", sentida pelo ILS, por parte do professor. Hostilização que ele acaba transmitindo ao o aluno surdo "no desejo inconsciente de se fazer educador e de ser 'reconhecido' como tal, de ter um nome, um espaço, nesse vazio de estar e de se fazer no entre lugares" (MARTINS, 2008, p. 99).

No mesmo ano Lacerda (2008) realiza um estudo focalizando aspectos da atuação do ILS na educação infantil e no ensino fundamental. Considerando as características relativas a essa etapa da escolarização para as crianças surdas, quando as mesmas "sabem ainda poucos sinais por estarem pouco expostas a Libras" (LACERDA, 2008, p.40), a pesquisadora explica que a tarefa deste profissional é ainda mais complexa, "pois ele precisa se desdobrar atuando mais na construção da língua e na construção de conceitos do que propriamente como um intérprete" (LACERDA, 2008, p. 41).

A partir disso, essa autora ainda questiona o modelo de ensino empregado nessa etapa da escolarização, apontando se não "seria melhor que as crianças surdas frequentassem classes cuja língua de instrução fosse a Libras, para que esses alunos não precisassem da presença do ILS e para que pudessem se desenvolver e construir conhecimentos diretamente na sua língua" (LACERDA, 2008, p. 41).

Já a pesquisa de Russo (2009) trata da posição discursiva do ILS considerando que a mesma está em construção. A pesquisadora articula relações entre os referenciais teóricos da Análise do Discurso e dos Estudos da Tradução tendo como objetivo produzir sentidos relacionados à área de atuação do ILS e de sua formação. Em sua análise a estudiosa identificou alguns efeitos de sentido, concernentes "à diversidade de atuação do ILS; os sentidos do sentir envolvidos no ato cênico de interpretar, as especificidades da interpretação no âmbito escolar" entre outros.

Vejamos que a partir do mesmo objeto de estudo – o ILS – varias indagações passam a ser apresentadas, tais como a neutralidade/fidelidade no ato de traduzir, a questões de ética profissional, a visibilidade do trabalho do ILS, sua relação com o professor e o aluno surdo no

contexto educacional, papéis assumidos pelo ILS em sala de aula, interação, discurso, identidade e formação profissional, entre outras.

Dentre todas essas inquietações sentidas por nós, ILS, elaboramos os seguintes questionamentos: Quais são as concepções do ILS a respeito de sua prática profissional? De que maneira essa atuação pode ou não contribuir para o processo ensino aprendizagem de estudantes surdos, segundo os ILS?

Acreditamos ser relevante tal estudo porque a tomada de consciência, pelo ILS, do seu papel enquanto instrumento de acessibilidade para o aluno surdo no contexto educacional inclusivo pode influenciar na sua forma de atuação em sala de aula e consequentemente, pode ser determinante para o sucesso escolar desses aprendizes, bem como para a sua autonomia enquanto sujeito do processo educacional.

Para tanto, propomos como objetivo geral nesta pesquisa analisar as concepções do ILS a respeito de sua prática profissional e como esta pode contribuir com o processo ensino aprendizagem do estudante surdo.

Como objetivos específicos pretendemos:

- Apreender a concepção do ILS sobre o seu papel no contexto da educação de surdos em escolas regulares, em turmas com surdos e professores ouvintes;
- Verificar se há diferença na atuação do ILS considerando as diferenças de identidade do aluno surdo atendido;
- Contribuir com o aprofundamento das discussões teóricas acerca do ILS no contexto da inclusão escolar de surdos.

A pesquisa exploratória aqui apresentada enquadra-se nos moldes de pesquisa qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, optamos por realizar um grupo focal com ILS das cidades de Uberlândia e região que possuíssem mais de quatro anos de atuação em contexto educacional.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos além do capítulo introdutório, sendo que, no Capítulo I, fazemos uma discussão acerca das condições de constituição do ILS ao longo da história relacionando o advento dessa profissão aos intérpretes de línguas orais. Pretendemos, nesse sentido, ao fazer um resgate histórico da constituição dos intérpretes de línguas orais e posteriormente dos ILS, aproximar a natureza do trabalho dessas duas modalidades de interpretação, que se diferem apenas pelo caráter

linguístico das línguas envolvidas no processo, ora oral-auditiva (língua orais: língua portuguesa, língua inglesa), ora gesto-visuais (línguas de sinais: Libras – Língua Brasileira de Sinais, ASL – Língua de Sinais Americana).

No Capítulo II apresentamos as particularidades linguísticas e identitárias do surdo bem como de aspectos pertinentes à constituição desse sujeito no que se refere a sua condição bilíngue, ou seja, usuário da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Pretendemos demonstrar nesse capítulo a condição bilíngue do sujeito surdo[12] e nessa direção enfatizar seu direito aos serviços do ILS, especialmente no espaço educacional, *locus* desse estudo.

No Capítulo III apresentamos a abordagem metodológica adotada neste estudo, trazendo uma descrição dos participantes e do contexto da pesquisa, seguida dos procedimentos metodológicos de coleta de dados. No capítulo IV procederemos à análise dos dados obtidos.

E, por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

[12] O caráter bilíngüe do surdos se dá quando o mesmo passa a dominar a língua de sinais (no Brasil, a Libras) como primeira língua (L1) e a língua majoritária oficial do seu país (No caso do Brasil, a Língua Portuguesa) como segunda língua (L2).

CAPÍTULO I
QUEM É O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS?
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

"dizer o que o surdo disse" é algo que só faz sentido se se disser, na verdade, "o que o surdo quis dizer", porque se interpretar é dizer o "mesmo" a outros, e se dizer o "mesmo" a outros é dizer, na verdade, "outra" coisa, é preciso, mais uma vez, pensar em quem diz o que a quem onde, como e em que condições, para saber o que se pretende dizer com o que se diz: o que se diz não é algo estável, mas algo sujeito a... interpretação.
Sobral, 2008.

Antes de abordarmos as questões referentes à legislação e à constituição histórica dos ILS acreditamos ser relevante explicitar algumas concepções de pesquisadores sobre quem é esse profissional e de quais são as suas principais características.

De acordo com Quadros (2003) o intérprete de língua de sinais "é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete" (QUADROS, 2003, p. 27). A pesquisadora acrescenta ainda que

> Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação) (QUADROS, 2003, p. 28).

No entanto, a autora não deixa claro a especificidade desta formação, seja através de cursos de formação livres ou de graduação ou pós-graduação. Ainda hoje poucas instituições de nível superior possuem curso de formação específica nessa área.

No Brasil a Feneis[13] foi a pioneira na formação e qualificação destes profissionais, com a promoção de cursos, encontros que buscavam esclarecer sobre os aspectos de atuação dos mesmos nos diversos espaços em que se encontravam inseridos.

> o intérprete de Libras é aquele que, tomando a posição do sinalizador ou do falante, transmite os pensamentos, palavras e emoções do sinalizador servindo de elo entre as duas modalidades de comunicação" (PIRES & NOBRE, 2005, p. 167)

[13] Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

Anater & Passos (2010) apontam outra definição recorrente, "a qual concebe o TILS como mediador de conteúdos, sobretudo se ele estiver atuando em sala de aula, local em que sua tarefa é bastante específica" (p. 209). Segundo essa concepção a tarefa do ILS parece extrapolar o ato de mediação lingüística entre duas línguas diferentes, assumindo uma posição de mediador de conteúdos, especialmente em contextos escolares.

Fernandes (2011), ao referir-se especificamente ao ILS que atua no contexto da educação inclusiva, explica que este "media situações de comunicação entre alunos surdos e demais membros da comunidade escolar por meio da interpretação/tradução da língua de sinais/língua portuguesa" (p. 121). A autora comenta que este profissional possuiria ainda outra função que consiste no ato de "informar à comunidade escolar sobre as formas mais adequadas de comunicação a serem utilizadas" (p. 121), constituindo um "suporte pedagógico" para a efetivação da proposta de educação bilíngue.

Pereira (2008), ao tecer considerações sobre o processo de tradução, esclarece que o mesmo recebe muitas designações, sendo que "o tradutor ora é encarado como um mero reprodutor de textos", "ora alça a posição de co-autor". Do mesmo modo, podemos entender a função do intérprete em sala de aula, ora sendo "apenas" um conversor de línguas, ora assumindo para si a co-responsabilidade de educar. Nesse sentido, Anater & Passos (2010) salientam que "essa pluralidade" de papéis e designações "se reflete na constituição do TILS, que se vê diante de olhares fragmentados acerca da sua atuação e da sua identidade" (p.210).

Finalmente gostaríamos de apresentar a concepção de Perlin (2006) que enfatiza que "o intérprete não se realiza no simples ato da tradução, mas que envolve uma gama dimensional de significantes e significados que denunciam a complexidade de seu papel, as dimensões e profundidade de sua atuação" (p. 136).

Entendemos que o ILS é, sim, aquele que realiza a interpretação entre línguas e culturas diferentes – no caso deste estudo a língua portuguesa/cultura ouvinte e a Libras/cultura surda – e, por essa razão, estabelece-se como um sujeito ativo na comunidade surda e sua prática permeia toda a história de luta e subjetividade do povo surdo. Nesse sentido, ainda de acordo com Perlin (2006), acreditamos que "os intérpretes são (...) para a tradução da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda" (p. 136).

Diante do exposto, corroboramos com a concepção que percebe o intérprete educacional de maneira diferenciada do ILS que atua em outros contextos de interação, pois, acreditamos que ele (o intérprete educacional) atua de um lugar diferenciado, com condições

de trabalho diferentes, tais como o tempo e a possibilidade do contato antecipado com o emissor, por exemplo.

1.1.MARCOS LEGAIS: INTERNACIONAIS E NACIONAIS

O objetivo do presente capítulo é situar o contexto desta pesquisa. Assim, consideramos pertinente apresentar um breve resgate dos marcos legais que colaboraram para a existência desse quadro no qual se encontra o nosso problema de pesquisa.

O primeiro destes marcos é a "Declaração de Salamanca" (1994), uma resolução das Nações Unidas que trata de assuntos relacionados à educação especial e pode ser considerada como um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social e educacional de todos.

Na esteira da Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948) e da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1994), a Declaração de Salamanca consolida a chamada "educação inclusiva". Segundo esta resolução

> O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, o uso de recursos e parceiras com a comunidade (...). Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...) [14] (UNESCO, 1994).

Este documento foi encaminhado no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC), por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

> O movimento da chamada educação inclusiva, que emerge apoiado pela Declaração de Salamanca (1994), defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística (LACERDA, 2006, p. 167).

[14] Declaração de Salamanca: disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf acesso em 12 de novembro de 2012.

Assim, a proposta inclusiva visa que todos os alunos, independente da sua cor, raça, língua ou deficiência, estejam inseridos na escola regular em salas de aula comuns.

A questão da inclusão é bem ampla e abarca uma grande quantidade das ditas minorias: sociais, linguísticas, físicas, culturais, dentre outras. Envolve as discussões sobre os modos de convivência das pessoas e seus diversos grupos humanos, suas particularidades e diferenças.

> Atualmente, esse movimento (a inclusão) configura-se como uma nova perspectiva para a escola, trazendo para dentro todos aqueles alunos que estavam fora, por meio de programas governamentais, políticas educacionais, de assistência e de previdência (RECH, 2011, p.19).

Entretanto pretendemos focalizar nossa discussão especialmente na questão da inclusão escolar de aprendizes surdos e, mais especificamente, procurar contribuir na discussão sobre a atuação dos intérpretes de línguas de sinais inseridos nesse contexto.

Partimos de um campo de estudo bastante amplo que é a área da Educação, dentro desta fizemos um primeiro recorte, da Educação Inclusiva e, agora, faremos um segundo recorte no que se refere aos estudos relacionados à Educação de Surdos.

Os chamados Estudos Surdos[15] compreendem as pesquisas relacionadas às temáticas que envolvem o "mundo" dos surdos quais sejam: a aquisição da Libras como primeira língua, o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, aspectos da pedagogia visual, da cultura surda, artefatos culturais do povo surdo e tudo mais que envolva esse universo.

Nesse sentido, a partir desse recorte, alguns documentos legais referentes à LIBRAS e à educação de surdos merecem ser destacados, pois acreditamos que os mesmos nos ajudarão a compreender melhor a constituição da sala de aula para a qual lançaremos o nosso olhar, a saber, a sala de aula regular cuja língua de instrução é a Língua Portuguesa, com professores ouvintes, alunos surdos e ouvintes e o TILS mediando a comunicação entre estes.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 traz, no seu artigo 12, parágrafo segundo, que

> Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização

[15] "Os Estudos Surdos se constituem em pesquisas investigativas que tendem a acolher os aspectos culturais e políticos referentes aos surdos como sejam a educação, a língua, etc." – disponível em http://www.ges.ced.ufsc.br/ - consultado em 12/11/2012.

> de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais (BRASIL, 2001)

Esse trecho retirado da referida resolução deixa claro que, aos indivíduos surdos, "que apresentam dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos", o acesso aos conteúdos escolares deve ser assegurado mediante o uso da língua de sinais.

Considerando que a perspectiva das políticas públicas no Brasil preconiza a "garantia de acesso e permanência do surdo em escolas regulares de ensino em turmas de ouvintes" (MENDES, 2012, p. 142) e com professores ouvintes, a presença do ILS nesse espaço torna-se imprescindível.

No ano seguinte, em 2002, foi promulgada a chamada Lei de Libras (Lei 10.436/02) que oficializa a Língua de Sinais Brasileira – Libras, e reconhece a legitimidade desta língua, o que faz com que as comunidades surdas ganhem respaldo legal para a utilização da sua língua em qualquer ambiente que frequentem.

Consta ainda do artigo que:

> [...] deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002)

Isso, sem dúvida, veio valorizar a Libras, contribuindo para a sua divulgação a fim de que, cada vez mais pessoas, tanto surdas quanto ouvintes, possam ter acesso a essa língua, diminuindo as barreiras de comunicação existentes entre os dois universos.

> A educação do surdo na perspectiva das políticas públicas está voltada à garantia de acesso e permanência do surdo nas escolas regulares de ensino. No entanto, ao mesmo tempo, com a legislação vigente, garantindo o direito lingüístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais, o poder público cria uma estratégia para manter a idéia de que a educação dos surdos deva ser disponibilizada no ensino regular, oferece intérprete da língua de sinais, onde houver surdos matriculados (MENDES, 2012, p. 142)

Posteriormente, em 2005, ocorre a sanção do Decreto nº 5626/05 que regulamenta a Lei 10.436/02, em que vários procedimentos começaram a ser tomados no sentido de garantir às comunidades surdas os seus direitos previstos nos dois documentos, tais como, a obrigatoriedade da inserção da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de

professores (Artigo 3º), o que auxiliará na formação acadêmica dos docentes que irão atuar com o aluno surdo nas escolas e o direito à inclusão e à educação bilíngue (Artigo 22º).

De acordo com este decreto, no artigo 22, as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

> Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, *bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS -Língua Portuguesa*[16] (BRASIL, 2005, p.?)

Ressaltamos a importância do referido Decreto no que se refere à inserção do ILS nas salas de aula onde existam alunos surdos e ao direito que esses têm de se apoiarem naqueles profissionais.

O Artigo 23º do referido decreto não somente explicita a presença do ILS, mas assegura aos surdos o direito aos serviços do tradutor-intérprete de Libras-Língua Portuguesa em sala de aula e nos diversos espaços onde este se faça necessário.

> As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (DECRETO 5626/2005, Art. 23°)

A partir de então, todas as escolas que têm alunos surdos devem ter, no seu quadro de funcionários, o profissional ILS.

Conforme anunciado anteriormente, estes aspectos legais contextualizam as condições que levaram à existência desse panorama educacional em que hoje se encontra inserido o ILS, profissional responsável por garantir ao surdo, usuário da língua de sinais brasileira, a aquisição dos conteúdos escolares em sua própria língua.

> Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. O acesso e o contato com essa língua na escola podem favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada ao aluno surdo (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p.65).

---

[16] Grifo nosso.

No que se refere, especificamente, à profissão de tradutor intérprete de Libras /Língua Portuguesa[17] temos a Lei 12.319/10, que regulamenta o exercício da profissão em âmbito nacional. A Lei foi promulgada há pouco mais de dois anos, sinal que muito ainda há que se fazer e pensar no que tange à constituição, formação inicial, formação continuada, categorias de trabalho e etc. desses profissionais.

Selecionamos a seguir alguns dos artigos da referida lei os quais comentaremos a seguir:

> Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.
> Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Vejamos que o artigo segundo, além de apresentar as especificações do profissional TILS, prevê a certificação dos mesmos em exames de proficiência e, no artigo quinto, está previsto o compromisso da União em oferecer o exame nacional de proficiência em tradução e interpretação do par linguístico Libras/Língua Portuguesa, inclusive com o estabelecimento de prazos para a realização do mesmo.

Esse exame, chamado Prolibras, já vem se realizando desde 2006[18] pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fomentado pelo Ministério da Educação (MEC) e tem certificado profissionais para atuação, como TILS, nos níveis médio e superior em todo o Brasil. A partir da sexta edição, ocorrida em março de 2013, a elaboração do exame contou também com a colaboração do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

As atribuições do TILS no exercício de suas competências são elencadas no artigo sexto da mesma lei:

> Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:
> I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdo-cegos, surdo-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
> II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
> III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

---

[17] Utilizamos o termo TILS (Tradutor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Libras) devido a esta ser a nomenclatura utilizada pela referida Lei que regulamenta tal profissão.
[18] http://www.prolibras.ufsc.br/2006/ consultado em 10 de janeiro de 2013.

> IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
> V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Vejamos que essas atribuições, conforme mencionadas, vão além do ato interpretativo em si, ou seja, a realização da transferência linguística do discurso de uma língua para outra e, nessa direção, ressaltamos o item IV do referido artigo - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas – como base para o desempenho do TILS no contexto educacional.

Ora, a nosso ver, "atuar no apoio à acessibilidade" consiste em algo mais do que apenas a mediação de comunicação Libras/Língua Portuguesa em si. Entendemos que o ILS deva ser um personagem participante, colaborador do professor e da instituição, no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, visando o seu sucesso escolar.

Afinal o ILS, dentro da escola, deve ser o elo da comunidade ouvinte com o "mundo" surdo. De todos os profissionais que atuam nesse contexto o ILS deveria ser aquele que mais contato tem com a comunidade surda, e "conhecimento das especificidades da comunidade surda" (Artigo 7°, item VI).

> Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:
> I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
> II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
> III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
> IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
> V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
> VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

O trecho destacado acima traz também um ponto interessante a se discutir que é a questão da ética profissional. Quadros (2003) explica que "o código de ética é um instrumento que orienta o profissional intérprete na sua atuação" e que "nestas interações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações" (Quadros, 2003, p. 31).

Em seguida a autora apresenta o código de ética que integra o Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da Feneis. Deste, destacamos os artigos 2º e 3º:

> 2º. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo.
> 3º. O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de sua responsabilidade. (QUADROS, 2003, p. 32)

Concordamos com a importância da ética profissional e do sigilo das informações veiculadas durante um processo de tradução, entretanto a questão da "imparcialidade" e da "fidelidade" destacadas nos artigos supracitados costuma trazer certo desconforto, especialmente em contextos educacionais, quando delimitar os "limites de sua função e não ir além de sua responsabilidade" parece ser uma tarefa difícil para os ILS. No próximo tópico discutiremos um pouco mais a respeito desse dilema.

1.2.A CONSTITUIÇÃO DOS INTÉRPRETES DE LÍNGUAS ORAIS/LÍNGUA DE SINAIS NA HISTÓRIA

Ao procurarmos compreender um pouco mais sobre as raízes históricas da constituição dos intérpretes de línguas orais/línguas de sinais podemos perceber algumas similaridades com relação ao advento dessas profissões, apesar da diferença temporal existente entre ambas.

Ao realizar um recorte histórico da existência de intérpretes na História, Lacerda (2009) aponta que há registros da ocorrência destes sujeitos desde a antiguidade, e acrescenta que a atividade da interpretação inclusive, precede a da tradução, uma vez que a expressão oral ocorre antes da escrita.

Entretanto, apesar da existência de referências a intérpretes desde a civilização egípcia, há cerca de 3.000 a.C., o modelo de conferência que utilizamos atualmente somente se iniciou no século XX, em razão dos eventos relacionados à Primeira e à Segunda Guerras Mundiais.

Somente mais tarde, em 1972, a tradução/interpretação passou a ser vista como uma ciência em um campo disciplinar conhecido como "Estudos da Tradução". Foi a partir do estudo apresentado oralmente por Holmes, nesse ano, intitulado "O nome e a natureza dos Estudos da Tradução" no original – "The name and nature of Translation Studies" que se começou a pensar sobre o "fazer" tradução.

> A tradução/interpretação enquanto prática é uma atividade que existe 'desde sempre'. Não se sabe quando a primeira tradução foi feita, mas, com certeza, ela se deu em tempos imemoriáveis, sempre que povos, culturas e línguas diferentes estiveram em contato. Tal característica de "existir desde sempre" pode ser aplicada a outras áreas do saber (VASCONCELLOS, 2010, p. 123).

Do mesmo modo podemos dizer que a interpretação para as línguas de sinais existe desde quando existiram surdos que se comunicavam através das línguas de sinais na História, ou seja, desde sempre também.

Entretanto, devido ao fato de que a surdez durante muito tempo ter sido associada à deficiência, doença, falta, incapacidade, as línguas de sinais foram marginalizadas e os surdos proibidos de usá-la como ferramenta de comunicação. Assim, o advento do ILS enquanto profissional bem como dos estudos relacionados à sua atuação/formação começaram a ser realizados somente nas últimas décadas.

Como já evidenciamos antes, o ILS é uma figura presente na comunidade surda já há algumas décadas, atuando na mediação dos processos de comunicação entre surdos e ouvintes. Ali, ele estabelece uma articulação entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais/Libras. Quase sempre, os ILS são filhos ou parentes próximos de pessoas surdas. Em geral, eles adquirem o conhecimento e o domínio da Libras, de modo espontâneo, devido à necessidade natural de comunicação com pessoas surdas, cujo convívio lhes são essenciais. O seu envolvimento afetivo com a comunidade surda os leva, geralmente, à prática do trabalho voluntário. Esse trabalho espontâneo permaneceu, por algum tempo, circunscrito a situações muito específicas e relativas às necessidades da comunidade surda.

De um modo geral, essas pessoas ouvintes que integravam a comunidade surda não desejavam ser intérpretes, mas sim conviviam com os surdos e, devido a isso, acabavam adquirindo a língua de sinais, conhecendo suas formas de se expressarem, suas narrativas e produções culturais.

Conforme nos explica Lacerda (2010) "este profissional tem sido historicamente constituído na informalidade, nas relações sociais, pela demanda dos próprios surdos" (LACERDA, 2010, p. 137), moldando-se "às demandas da prática" e "constituindo-se como TILS nas e pelas experiências que vai vivenciando" (LACERDA, 2010, p. 137-138).

Russo(2009) também aborda a questão de constituição do ILS associada à prática assistencialista quando menciona que

> O intérprete de língua de sinais é um profissional que surgiu das necessidades de uma comunidade específica – a comunidade surda – mas que aos poucos foi, e vem, se estruturando em todos os países devido a sua organização, bem como pela participação ativa na luta pelos direitos das pessoas surdas de fazerem parte, de fato, do mundo. Um movimento que, atualmente, nos permite ver sob um novo olhar que os "clientes" dos intérpretes não são mais apenas os surdos, mas a sociedade como um todo, o governo, as escolas, os hospitais, as empresas, o comércio, o pai, a mãe, os filhos, extravasando assim as fronteiras do assistencialismo pregado durante muito tempo. (RUSSO, 2009, p. 67)

Acreditamos que essa raiz assistencialista da profissão do ILS configura uma das vozes que ainda ecoam no subconsciente desses profissionais atualmente e que permeia a constituição da sua prática profissional.

Mais recentemente, os ILS foram se inserindo noutros contextos, especialmente os escolares, já que os surdos passaram, por ordenação legal, a exercer o direito de frequentarem os espaços educacionais de oferta do ensino regular. Nesses espaços, onde surdos estão inseridos em turmas de alunos, na sua maioria, ouvintes, com professores ouvintes, a presença dos ILS tornou-se imprescindível e, a sua atividade passou a ser percebida como uma prática profissional.

É interessante observar que à medida que a comunidade surda se constitui como um grupo cultural próprio, com identidade própria, o intérprete se constitui como profissional. Isto é, o profissional ILS surge conforme os surdos se organizam como um grupo que lhes garante o direito do exercício pleno da cidadania. Nessas condições, é que se pode compreender o estabelecimento de seu papel de mediador da comunicação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. O ILS é, pois, como um elo entre essas duas culturas.

Segundo Rosa (2005), "o intérprete de língua de sinais está entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda, proporcionando um (des)entendimento entre esses dois grupos lingüísticos", e ao realizar seu trabalho, é essencial que este

> converta para a língua de sinais a mensagem dita em português, buscando a "fidelidade", concebida neste trabalho como equivalência de mensagens. O ILS produzirá um outro/mesmo discurso: outro, porque o fato de buscar um sinal/palavra equivalente já é um movimento diferente; e mesmo, pelo fato de o discurso ser correspondente ao discurso do português. (ROSA, 2005, p. 106-107)

Nesse excerto a pesquisadora procura resolver o dilema da (in) fidelidade na interpretação, explicando que o ILS, ao buscar a fidelidade ao discurso original, poderá se valer de sinais/palavras diferentes do sentido literal esperado.

Nesse sentido a autora explica ainda que

> A tarefa mais difícil do intérprete de língua de sinais será justamente saber distinguir as situações em que deverá ser literal, usar de equivalência ou usar da datilologia - e se possível explicar o termo para sua comunidade interpretativa, caso ela desconheça a palavra – em razão de não haver ou não conhecer sinal equivalente para expressar o que o emissor quis dizer. (ROSA, 2005, p. 107)

Esta é, de fato, uma difícil tarefa, ainda mais quando se acrescenta, conforme aponta Perlin (2006), que a identidade desse sujeito está sendo constituída "por uma poderosa trama de implicações culturais, políticas e de relações de poder" (p. 140).

Pereira (2008) quando trata da relação dos ILS com as pessoas surdas explica que:

> Um dos maiores diferenciais dos ILS é que uma das pessoas a quem ele interpreta é, necessariamente, uma pessoa surda. É inegável que para as pessoas surdas, falantes da Libras, os ILS são, na maioria das ocasiões, no mínimo, desejáveis, no entanto esta relação mistura sensações de gratidão, submissão, disputa e vingança. Gratidão por ter acesso às informações; submissão por alguns, até hoje, estarem acostumados a serem guiados por ouvintes; disputa pelo poder nem sempre igualitariamente compartilhado nas relações ouvintes e ILS e pessoas surdas, e vingança pelos ILS serem os únicos ouvintes submetidos à autoridade de cliente das pessoas surdas no ato tradutório (PEREIRA, 2008, p. 145).

Podemos perceber assim que a prática profissional do ILS está intrinsecamente ligada à constituição identitária e cultural do povo surdo. À medida que os próprios surdos vão rompendo com o discurso clínico da deficiência, sobrepondo a este a concepção sócio-antropológica da surdez como diferença linguística e cultural, o ILS vai solidificando sua atuação enquanto profissional e se afastando daquela visão inicial relacionada à caridade e ao assistencialismo.

Sobre essa reflexão Metzger (2010) cita Roberts (1987) quando este sugere que:

> os intérpretes de línguas faladas têm sido tratados com algum prestígio, talvez relacionado com os cenários nos quais trabalham, ao passo que, os intérpretes de Língua de Sinais (LS), têm normalmente tido de lidar com preconceitos linguísticos ou incompreensões a respeito do status das línguas

> de sinais serem sistemas completamente linguísticos (METZGER, 2010, p. 15).

Segundo Santos (2006), as primeiras formações dos ILS foram formações "empíricas" por meio de cursos livres e de extensão, focando a prática desse profissional a partir de suas experiências de trabalho. Normalmente se localizavam na área da educação, pois era essa área que discutia sobre a educação de surdos, e como podemos observar estes profissionais foram ganhando espaço na sociedade à medida que os surdos foram também se inserindo nela como sujeitos ativos.

Entretanto, a identidade profissional desse grupo ainda está em processo de formação e, podemos dizer que a área de interpretação da língua de sinais ainda carece de muitas informações. Não há pesquisas sobre trajetórias, narrativas de vida ou marcos culturais que evidenciem as identidades profissionais dos intérpretes de língua de sinais.

No Brasil, as investigações sobre a língua brasileira de sinais (Libras ou LSB) começaram a ser publicadas em meados da década de oitenta. Lentamente, nesses trinta anos, a interpretação de língua de sinais vem despertando o interesse de pesquisa e, somente em 1995 surge uma primeira dissertação de mestrado, abordando os fatores que influenciaram a tradução em Libras de uma conhecida fábula escrita, em 1999, o primeiro trabalho que menciona explicitamente a interpretação em língua de sinais na polêmica questão de *fidelidade* (PEREIRA, 2010).

Dentre estudos, pesquisas e depoimentos de surdos, quem assumiam a função de intérpretes eram os próprios familiares dos surdos, pois antes não havia políticas inclusivas para pessoas com deficiência e nem profissionais que assumiam tal função.

Historicamente não é possível rastrear o exato momento em que os intérpretes começaram a atuar, mas pode-se imaginar que desde que povos e línguas diferentes mantiveram contato houve, também, a necessidade de intérpretes. No caso das pessoas surdas, existem hipóteses de que a interpretação que surgiu no meio familiar foi, aos poucos, se estendendo aos professores e ao âmbito religioso (PEREIRA, 2010).

Segundo Quadros (2003), na década de 80 os primeiros ILS começaram a atuar em espaços religiosos, nesse âmbito os ILS também faziam orientações às famílias quanto à questão social, cultural e linguística sobre o surdo, uma vez que na maioria das vezes os

surdos nascem em famílias de pais ouvintes. É possível perceber que muito da prática atual iniciou-se há um bom tempo, em contextos religiosos.

Conforme apresentamos anteriormente a produção acadêmica sobre a Libras começou a surgir na década de oitenta. Entretanto, passaram-se mais de dez anos para o primeiro trabalho sobre a tradução surgir, em 1995. Essas produções aumentaram significativamente no período que marca o reconhecimento oficial da Libras e sua regulamentação, no ano de 2002 e 2005 (PEREIRA, 2010).

Todos os esforços deste grupo realizavam um movimento que aproximava a tradução/interpretação de línguas de sinais à das línguas orais, mostrando que mesmo com as especificidades envolvidas em casa uma das modalidades[19] existem aspectos similares que necessitam de reflexão de maneira coletiva nesse campo chamado *"Estudos da Tradução/Interpretação"*. A partir de então começaram a surgir encontros entre os profissionais que queriam consolidar seus estudos nesse campo.

Nos anos de 1988 e 1992, aconteceram no Brasil o I e II Encontro Nacional de ILS promovidos pela FENEIS - Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos, do Rio de Janeiro. Os encontros foram determinantes para a categoria, pois inauguraram os primeiros passos para um movimento de profissionalização e reconhecimento da profissão (NASCIMENTO, 2011 p. 23).

Russo (2010) apud Nascimento (2011), conta que naqueles encontros foram realizados os primeiros intercâmbios interestaduais de experiências de intérpretes. Segundo a autora, no segundo encontro foi aprovado o código de ética referente a atuação profissional de intérpretes de língua de sinais no Brasil. Este código foi traduzido por Ricardo Sander[20] a partir do original Interpreting for Deaf People, publicado em 1965 pelo RID Registry of Interpreters for the Deaf, entidade que certifica os TILS de ASL (Américan Sign Language).

Entretanto, especificamente no contexto escolar, o papel do ILS parece não ser ainda bem compreendido. Apesar do crescente número de pesquisas relacionadas ao fenômeno da inclusão escolar de surdos, ainda são escassos os estudos sobre o lugar ocupado do ILS nesse

---

[19] Visual/gestual e oral/auditiva.

[20] Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Português e relevante atuação no movimento de profissionalização da categoria e atual presidente da Federação Brasileira de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais - FEBRAPILS.

processo e, ainda mais, há controvérsias a este respeito. Os estudos de Sander (2009), Santos (2006), Rosa (2005), Leite (2004), Lacerda (2009) dentre outros mostram isso.

Para Sander (2009), por exemplo, o intérprete deve, ao desempenhar sua profissão, guiar-se sempre pelo princípio da neutralidade, por mais difícil que essa atitude possa ser. Segundo o autor, a atuação, os gestos corporais e até mesmo a entonação de voz do ILS devem manter-se da maneira mais neutra possível *"para que o discurso do apresentador não seja deturpado, mal interpretado, ou pior, seja o contrário daquilo que é da intenção do apresentador*" (SANDER, 2009, p. 131).

Embora seja certo buscar a maior fidedignidade possível durante um ato de tradução e de interpretação, não se pode desconsiderar, como muito bem fez Leite (2004, p. 48), a existência de "conflitos entre aquilo que acredita ser o ato interpretativo, dentro dos princípios éticos da neutralidade e o que, realmente, acontece em sua prática". De fato, quando se tem em conta a natureza do processo interpretativo, fica-se no mínimo, a pensar se a tal neutralidade seja possível, ou em que situação ela poderia ser apropriada.

Uma atitude de imparcialidade parece ser ainda mais discutível se pensarmos na presença do ILS no contexto educacional. Quando relacionamos os conflitos presentes em qualquer ato de interpretação ao contexto escolar, acreditamos que os mesmos só tendem a aumentar uma vez que o profissional inserido nesses ambientes deverá estar comprometido com o processo educacional e com o aprendizado dos alunos surdos. Pensamos que a responsabilidade dele seja maior do que unicamente intermediar a comunicação entre falantes de línguas diferentes.

Lacerda (2009) ao considerar especialmente a questão do intérprete educacional (IE) no contexto da educação infantil e ensino fundamental, acrescenta que:

> [...] atuar exclusivamente interpretando/traduzindo situações e produções do português para a língua de sinais e vice-versa não se mostrava satisfatório em sala de aula. Em nossa experiência, o domínio e o conhecimento da língua de sinais, apenas, não eram suficientes para o desempenho da atividade de intérprete educacional. (LACERDA, 2009, p. 125)

A autora esclarece ainda que em muitos países existe até a diferenciação terminológica para diferenciar o ILS que atua no espaço educacional, como na Itália, por exemplo, onde esse profissional é chamado de "assistente de comunicação". Essa diferenciação se faz profícua no sentido de se diferenciar o ILS que atua no contexto educacional uma vez que o mesmo além

de dominar, como qualquer profissional dessa área, ambas as línguas envolvidas no processo, também deverá envolver-se, de alguma maneira, com as práticas educacionais, o que, provavelmente, refletirá na sua forma de atuação e na conquista/ocupação desse espaço profissional.

É importante salientar que para a autora, "não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar" (LACERDA, 2009, p. 33), mas, considerando que o objetivo não é somente a tradução pura, a atuação do intérprete de Libras deverá ocorrer de tal forma que favoreça o aprendizado do aluno surdo. Juntamente com Lacerda e Bernardino (2009, p. 69) acreditamos que na educação do aluno surdo a contribuição principal do ILS é mesmo a de interpretar. Contudo, nesse processo, é preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda.

Diante do exposto, parece certo que apenas o domínio e o conhecimento da língua de sinais não sejam suficientes para o desempenho do ILS no contexto escolar. E decorrência disso, muitas questões poderiam se apresentar, como por exemplo: o que mais, além desse duplo domínio de línguas, seria preciso para que fosse suprida uma insuficiência? Seria necessária alguma formação específica para que os TILS atuassem no contexto educacional? Se sim, que tipo de formação? Inicial ou continuada? O que deveria constar nessa formação? Quais os limites de atuação desse profissional a fim de que o mesmo não atravesse o papel desempenhado pelo professor regente?

Essas e muitas outras questões se desdobram a partir da polêmica evidenciada sobre o papel a ser desempenhado pelo ILS educacional. Entretanto, dados os limites deste estudo, não nos apresentamos para responder cada uma dessas perguntas. Nossa intenção ao apresentá-las é a de evidenciar a existência de uma situação ainda indefinida ou imprecisa sobre o papel do profissional intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva, um problema para o qual, com este estudo, pretendemos contribuir para elucidação.

CAPÍTULO II
O ILS FRENTE AO ALUNO SURDO E SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Contrário ao modo como muitos definem a surdez (...)
pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos.
Wrigley, 1996

Ao refletirmos sobre o papel do ILS no contexto educacional inclusivo de alunos surdos acreditamos ser pertinente esclarecer quem é esse sujeito a quem o intérprete presta o seu serviço. Sendo assim, como objetivo deste capítulo, pretendemos evidenciar quem é o surdo, abordando aspectos da sua(s) identidade(s) e cultura(s), bem como suas particularidades linguísticas relacionadas à aquisição da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua.

2.1. IDENTIDADE(S) E CULTURA(S) SURDAS

Sacks (1998) explica que "o termo 'surdo' é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e mesmo 'existencial'" (p. 17). O autor completa ainda em outro trecho, que "não é apenas o grau de surdez que importa , mas principalmente a idade, ou estágio em que ela ocorre" (p. 18).

Acreditamos, juntamente com Sacks que os diferentes graus de surdez bem como o período em que ela aconteceu aliado à questão do ambiente familiar (família surda/família ouvinte) são elementos relevantes que atuam na formação da identidade dos sujeitos surdos, e a compreensão dessas diferenças é importante no que tange à atuação do ILS em sala de aula.

Um dos objetivos do nosso estudo é entender se o modo de proceder do ILS deve ser diferente dependendo do tipo de aluno surdo por ele atendido e, para tanto, acreditamos que compreender essas particularidades identitárias seja bastante relevante.

Além dos fatores mencionados inicialmente temos que nos atentar também para a forma como essa condição vem sendo encarada por famílias de surdos, a saber, a partir da visão clínica de deficiência ou da visão antropológica da diferença.

Observe que segundo Santana (2007):

> Há uma espécie de competição, de disputa implícita ou explícita por fornecer a solução primordial para o problema da comunicação dos surdos. Em linhas gerais, essas soluções tem duas bases: uma oferecida pelas ciências biológicas, que geralmente veem o surdo como deficiente e, portanto, buscam a "normalidade" e a fala, dispondo de avanços tecnológicos (próteses auditivas, implantes cocleares) para oferecer ao surdo a possibilidade de ouvir e falar; outra sustentada pelas ciências humanas, que comumente enxergam o surdo como diferente e defendem a língua de sinais como sendo a língua do surdo e a ideia de uma cultura surda, direcionando o debate para uma questão de ordem ideológica (SANTANA, 2007, p. 21-22)

Assim, entendemos que um indivíduo moldado a partir da visão clínica provavelmente supervalorizará o aprendizado da língua oral em detrimento das línguas de sinais e também estará sujeito ao chamado ouvintismo[21] ao tomar como modelo a ser seguido o indivíduo ouvinte, não surdo.

Essa é ainda uma visão impregnada na sociedade atual para quem os surdos são ainda "deficientes". Vejamos que, segundo Lopes (2005) "ser surdo, para muitos ouvintes desavisados, é ser um deficiente capaz, se submetido a treinamentos apontados como bons e necessários pela medicina, de ser 'integrado pela fala' a pessoas 'normais'"(p. 110)

Lopes (2005) explica ainda que:

> As representações realistas sobre a "normalização do surdo" através da fala, produzidas, também pela escola, confortam os pais de surdos com a esperança da fala e com a possibilidade de as pessoas não perceberem a surdez. A representação do surdo como um doente dificulta a organização política desses para reivindicar seus direitos na escola, na mídia e nos lugares públicos. A identidade do sujeito surdo, sob a ótica da representação realista, busca se adaptar ao seu déficit auditivo e à superação da deficiência por outras atividades chamadas de compensatórias. (LOPES, 2005, p. 111)

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Botelho (1999) comenta que "nesse contexto, todos os esforços devem convergir para que a fala seja necessária e interessante para o surdo, e a língua de sinais se torne desinteressante" (p. 150) e acrescenta que, nesse sentido, "aprender a falar significa devolver ao surdo sua condição humana, como se ainda não o fosse" (p. 150). Mais adiante a autora ainda conclui que "assim, os surdos têm aprendido a

---

[21] "Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais" (SKLIAR, 2005, p. 15)

sobrevalorizar a fala, e é relativamente recente a identificação com a língua de sinais, embora parte das identidades de vários surdos" (p. 150).

Skliar (1999) explica que este "é o ambiente onde vive a grande maioria dos surdos que são filhos de ouvintes. É o ambiente da cultura dominante" (p. 11)

Em contraposição a esta visão clínica e identificada com o sujeito ouvinte podemos perceber a constituição de identidade dos surdos que se aproxima da visão sócio-antropológica que considera a surdez como uma diferença linguística e cultural.

Nessa perspectiva, segundo Campos e Stumpf (2012):

> A cultura surda tem na sua língua de sinais mais forte conotação de identidade. Os surdos se reconhecem e são reconhecidos pelas suas línguas de sinais. Diferentes entre si, correspondendo aos diversos países em quais pertencem, elas constituem um fator poderoso de identificação entre as muitas culturas surdas por sua modalidade espaço-visual. (CAMPOS & STUMPF, 2012, p. 177)

Para essas autoras "pertencer à cultura surda implica dominar, em maior ou menor grau, a língua de sinais". Nesse contexto, nas palavras de Santana (2007) "os surdos não são mais considerados deficientes, mas integrantes de uma 'comunidade' própria que se identifica, pelo uso da língua em comum" (p. 33). Posto isso, os surdos chamados oralizados estariam excluídos desse universo cultural.

Entretanto, de acordo com Skliar (1999):

> "O ser surdo" não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Neste sentido é necessário ver a comunidade surda de uma forma ostensivamente plural. (SKLIAR, 1999, p. 11)

Acreditamos, juntamente com este autor, que "a identidade é móvel", "formada e transformada continuamente" e sua transição "ocorre no encontro com o semelhante" (p. 11)

Nesse sentido Perlin (2005) explica que "o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda" (p. 54) e esclarece que "as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impoe regras" (p. 54).

A partir do exposto podemos definir o "ser surdo", para além dos aspectos biológicos, como uma experiência visual, cultural e linguística, que é construída dentro de um contexto histórico, político, social e cultural. Conforme aponta Perlin (2005) "os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva" (p. 54), o que nos faz entender que, mesmo com tantas possibilidades identitárias ocorridas devido aos diferentes fatores anteriormente apresentados, é a experiência visual que os une num só povo[22] e numa só cultura.

Para entendermos melhor sobre essas identidades, explicitaremos a seguir, as categorias para as diferentes identidades apresentadas por Perlin no mesmo texto citado acima. São elas: identidades surdas (identidade política), identidades surdas híbridas, identidades surdas flutuantes, identidades surdas embaçadas, identidades surdas de transição.

As identidades surdas (identidade política) são as daqueles sujeitos fortemente engajados no movimento surdo, na luta em prol da valorização da língua de sinais e das particularidades culturais do seu povo. Segundo Perlin (2005) "trata-se de uma identidade que se sobressai na militância" (p. 63). Assumem uma posição de resistência e tem suas comunidades, associações e/ou órgãos representativos compartilhando suas dificuldades, aspirações, utopias.

As identidades surdas híbridas referem-se àqueles indivíduos que nasceram ouvintes e, devido a alguma doença, acidente, ou outro fator semelhante, perderam a audição. Nesses casos podem conhecer a estrutura do português falado a depender da idade em que ensurdeceram e fazer uso da língua oral. Da mesma forma que nas identidades surdas, se aceitam como surdos e participam de associações ou instituições do gênero.

Já **as identidades surdas flutuantes** estão relacionadas aos surdos que não tem contato com a comunidade surda. Segundo a autora "esta identidade é interessante porque permite ver um surdo 'consciente' ou não de ser surdo, porém, vítima da ideologia ouvintista" (p. 65). Muitas vezes querem ser "ouvintes" devido às imposições que a sociedade coloca.

As identidades incompletas constituem mais um tipo de identidade ligada à "representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural".

---

[22] "Denominar povo surdo é uma estratégia de poder, de identidade. O que constitui este povo? As associações, organizações locais, nacionais e mundiais de surdos, as lutas, a cultura, das políticas. É uma representação simbólica não como uma simples comunidade a quem podem impor regras, mas como uma estrutura forte que se defende, impõe suas regras, seus princípios". (REIS, 2006, p.18)

Os surdos são vistos como incapacitados e suas atitudes são determinadas por ouvintes. A autora explica que esta identidade está constituída "por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente" (p. 64), os quais consideram "a identidade ouvinte como superior" (p. 65).

As identidades surdas de transição, como o próprio nome diz, diz respeito aos surdos que se encontram em transição entre uma e outra identidade. Normalmente acontece devido à maioria dos surdos serem filhos de pais ouvintes e não terem acesso à língua de sinais e à cultura surda desde a infância. Dessa forma, eles crescem seguindo uma filosofia de oralização e, assim que entram em contato com a comunidade surda, passam por um processo de transição, deixando a representação do modelo ouvinte e assumindo a identidade surda propriamente dita.

Como podemos perceber a identidade surda não é única e nem imutável, contudo, no íntimo de todas elas há a identificação desse indivíduo com a cultura surda que, reiterando, aproxima-se da experiência visual, ou seja, artefatos visuais, expressões viso-corporais, recursos e metodologias que privilegiem a questão visual, e afasta-se da experiência auditiva, artefatos ouvintes, signos sonoros, recursos metodológicos exclusivamente expositivos, por exemplo.

Lopes (2005) salienta que "tentando pensar o sujeito surdo dentro de uma perspectiva pós-moderna" pode dizer que "há múltiplas identidades surdas em construção", identidades estas que "se manifestam conforme os sujeitos são contados ou chamados a narrarem diferentes experiências e subjetividades" (p. 117). Concordamos com esta autora quando a mesma declara acreditar "que todos os surdos possuem, entre outras, uma identidade surda, porém esta se apresenta de forma variada ou de acordo como estes são representados (p. 117).

A respeito dessa visão pós-moderna da identidade, Hall (2005) explica que esta:

> É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2005, p.13)

Fundamentada nessa citação de Hall, Lopes (2005) explica que a identidade surda é apenas uma das identidades manifestadas por estes sujeitos, e que outras identidades tais como gênero, raça entre outras devem ser consideradas pela escola. A pesquisadora comenta também a respeito das trocas de experiências dos sujeitos surdos no espaço escolar:

> Os surdos, quando reunidos em um mesmo espaço escolar, têm possibilidade de trocar experiências desiguais. Entre essas experiências, surgem diferentes perspectivas valorativas e poderes. Existem surdos que por possuírem referências culturais mais fortes, tendem a dominar outros que não possuem as mesmas vivências. A partir desses colegas mais atuantes nos movimentos surdos, pode existir a possibilidade de serem criados novos valores a partir de uma vida dentro de um grupo "linguístico comum". (LOPES, 2005, p. 118)

2.2. LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO BILINGUE

Cerca de 95%[23] dos surdos são filhos de pais ouvintes e, paradoxalmente, esse fato acaba acarretando-lhes um certo prejuízo linguístico relevante no que tange à constituição do sujeito surdo bilíngue. Isso acontece, porque a grande maioria desses pais é influenciada pela concepção médico-clínica da deficiência, segundo a qual a surdez é concebida como uma doença que precisa ser remediada através do uso de aparelhos auditivos, oralização, leitura labial, entre outros. É por essa razão principal que, quase sempre, o contato do surdo com a Libras só acontece tardiamente, quando as crianças ou os jovens com deficiência auditiva ingressam, pela primeira vez, em instituições escolares.

Nesse momento, se deparam com uma situação difícil de lidar, ou seja, a necessidade de aprenderem duas línguas ao mesmo tempo: a Libras, a língua natural de sua comunidade surda, sua primeira língua, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, a segunda língua. Nessas condições, diga-se de passagem, a presença do intérprete, pouco ou quase nada favoreceria o processo de ensino-aprendizagem se os alunos em questão ainda não tiverem dominado a Libras. Isso porque não haveria como verter e converter o discurso do professor para uma linguagem compreensível para o aluno surdo, tornando inócua qualquer tradução ou interpretação.

---

[23] Quadros (2007, p.70) relata que aproximadamente apenas 5 a 10% dos surdos são filhos de pais surdos. A seguir explica que esse dado não são oficiais mas é parcialmente confirmado pela dificuldade quando da seleção dos sujeitos informantes de sua pesquisa (no caso, surdos filhos de pais surdos). A autora ainda acrescenta que nos Estados Unidos, Lillo-Martin (1986) apresenta esse mesmo percentual.

Pelo fato de viverem em um mundo completamente visual-gestual sua cognição se desenvolve de uma maneira totalmente visual, diferentemente do que ocorre com os ouvintes.

> Os surdos necessitam viver uma história pedagógica diferente da dos ouvintes. Não porque sejam menos ou mais capazes, mas porque sua condição impõe/exige conhecimentos específicos (PADILHA, 2009, p.118).

A aquisição de uma linguagem, no caso a linguagem de sinais, é extremamente relevante no que se refere ao desenvolvimento de uma identidade pessoal surda. Todos somos seres sociais, pois é no seio das interações com os outros membros da sociedade que nos tornamos o que somos hoje, nos identificamos e nos constituímos como sujeitos humanos e membros de uma dada cultura. Com as pessoas, sejam elas ouvintes ou surdas, interagimos e, nesse processo construímos uma compreensão de nós mesmos e uma compreensão do mundo em que vivemos.

A Língua de Sinais cumpre esse papel de elo de transmissão dos valores culturais entre indivíduos surdos e não surdos, além de ser agente da comunicação social e impulsionadora do seu desenvolvimento cognitivo dessas pessoas. É nessa língua que o surdo pensa, reflete, constrói a sua fala, o seu discurso, analisa o mundo, compreende-o, conhece e reconhece as pessoas ao seu redor. A língua de sinais precisa, por essa razão, estar presente nas escolas que se denominam inclusivas.

> A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência. A instrução deve privilegiar a 'visão', por meio do ensino da língua portuguesa escrita, que, por se tratar de disciplina de segunda língua, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdos (SALLES et all, 2007, p. 47).

Conforme aponta a citação acima, a Língua Portuguesa deve ser, no caso das pessoas surdas, encarada como segunda língua. Por possuírem um impedimento natural (a falta da audição) os surdos - principalmente aqueles que possuem perda severa e profunda pré-linguais, ou seja, nasceram surdos - todos eles encontram muitas dificuldades na compreensão da Língua Portuguesa, de natureza grafo fônica, pois a transmissão do conhecimento nas escolas é usualmente feita sobre os pilares da oralidade.

Desse modo, mesmo em nas escolas inclusivas com turmas mistas (ouvintes e surdos), as aulas de Língua Portuguesa deveriam ocorrer, preferencialmente, em salas específicas para surdos[24], considerando o status de segunda língua que a mesma possui para esses sujeitos.

É importante reconhecer a condição bilíngue do surdo, ou seja, sujeito usuário da Língua de Sinais como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua, e compreender que ele transita, cotidianamente, entre as duas, e por essa razão, ambas são constituidoras de sua identidade.

> Entre a língua portuguesa e língua de sinais há uma grande diferença marcada pela presença de signos específicos: no português a escrita é baseada no grafismo, sendo a fala baseada no fonocentrismo - signos calcados na oralidade da fala; a língua de sinais, por sua vez, é baseada em signos visuais (CAMPELLO, 2006, p. 119).

É necessário, portanto, criar condições para os surdos sejam educados sobre as bases de uma visualidade que é característica das línguas de sinais, de modo a propiciar, em igualdade de condições com os ouvintes, o aprendizado e o desenvolvimento do pensamento elaborado, lógico, reflexivo e contextualizado. Para isso, a escola deve comprometer-se a trabalhar com conteúdos culturais vivos, atualizados, com os quais os alunos surdos possam travar uma relação direta, visando a propiciar o efetivo acesso ao conhecimento (DORZIAT, 1999, p. 35).

> Aspectos da visualidade na educação de Surdos, ou pedagogia surda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2006, p. 131).

Da mesma forma, que a criança ouvinte parte da fala (canal oral-auditivo) para chegar à escrita a criança surda parte da língua de sinais (canal visual-gestual) para alcançar o mesmo objetivo. De acordo com Vygotski (1991)[25] a linguagem escrita constitui-se, inicialmente, em "um sistema particular de símbolos e de signos" de segunda ordem, não remetem diretamente à coisa representada, mas designam sons e palavras da linguagem falada.

Dessa forma que para a criança ouvinte a linguagem oral, num primeiro momento, funciona como uma ponte que liga algum elemento da realidade à sua representação escrita, assim atua a língua de sinais, para os sujeitos surdos: como uma ponte para a aquisição da

---

[24] Nas escolas que possuem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) as aulas de língua portuguesa para surdos podem ser ministradas nas salas de recurso com professores de língua portuguesa fluentes em Libras e com formação para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos.

[25] apud FERNANDES, 1999, p. 65

escrita, ou melhor, da língua portuguesa escrita. Através da língua de sinais ocorrerá, do mesmo modo, como explicou-nos Vigotski (1991) na referência anterior, a internalização de conceitos, significados, representações do mundo, valores sociais, entre outros, que servirão de suporte para a compreensão de si e do mundo que nos rodeia.

É importante destacarmos que é através da Libras, a língua natural do surdo, sua primeira língua, que esse indivíduo se comunica, estrutura seu pensamento e se constitui enquanto pessoa e que a Língua Portuguesa se configura com o status de segunda língua. Entretanto, como todo aprendiz de segunda língua, o surdo também passa por um período de interlíngua, na qual as estruturas da primeira e da segunda língua se misturam, gerando, erroneamente, a ideia de que esses sujeitos escrevem "errado", com frases incompletas, incorretas ou às vezes sem nexo.

Assim, quando a fala do professor é mediada adequadamente para o aluno surdo e este tem a oportunidade de organizar seu pensamento, via sinais – que é sua língua primeira – ele terá a possibilidade de, com o tempo, produzir um texto bem estruturado e compreensível e sua escrita vai se aperfeiçoando aos poucos, através da prática. Entretanto, para que o surdo adquira um razoável domínio da escrita é preciso, antes, que ele tenha um domínio normal da linguagem que, nesse caso, só pode ser conseguido através da aquisição da primeira língua, a língua de sinais.

Como afirma Sacks (1990, p. 47-48) "a linguagem [de sinais] deve ser introduzida tão cedo quanto possível ou seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado" e, no caso dos "profundamente surdos isso só pode ser feito com Sinal".

É extremamente importante a aquisição da língua de sinais desde a mais tenra idade para que se consiga um bom rendimento desses aprendizes. Ela funcionará como suporte para a aquisição de uma boa fluência na escrita da mesma forma que, no caso dos ouvintes, a linguagem oral é que exerce esse papel.

> Se uma criança não adquire uma língua muito cedo, corre o risco de que sua língua não se desenvolva, tendo graves falhas na comunicação e muitas carências na inteligência. Por isso, o ensino por meio da língua de sinais estaria indicado para aqueles que, tendo uma perda auditiva que lhes impeça o desenvolvimento normal da linguagem e não possam fazer uso dela em todas as suas potencialidades. (BERNARDINO, 2000, p.31)

O ensino da língua escrita para os surdos precisa ser fundamentado no respeito à sua língua natural – a Língua de Sinais – visto que somente ela lhes servirá de suporte lingüístico e cognitivo. Conforme afirma Fernandes (1999):

> A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos, que, embora organizado a partir da oralidade, guarda características específicas que permitem sua relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras. (FERNANDES, 1999, p.66)

Neste aspecto, cabe à escola conhecer e respeitar as diferenças linguísticas de seus alunos, e, a partir delas, encontrar caminhos para a apropriação da linguagem escrita por todos eles, independente de suas particularidades ou necessidades.

Tratamos com mais vagar e cuidado dessa questão em específico para romper com o pensamento, normalmente do senso-comum, que entende que o surdo, por ter apenas um impedimento auditivo, não teria dificuldades para ler ou escrever e, portanto, não precisaria de intérpretes para realizar provas, por exemplo. Isso não é verdade, o surdo necessita, e mais, tem o direito, garantido por lei, à presença desses profissionais para acessar qualquer modalidade de comunicação da língua portuguesa, seja ela falada ou escrita.

A compreensão das dimensões apresentadas nesse capítulo são basilares para o ILS e o desenvolvimento de sua prática profissional porque ao compreender as particularidades do aluno surdo este profissional poderá atuar com maior segurança no sentido de possibilitar a qualidade do processo educativo.

CAPITULO III
ABORDAGEM METODOLÓGICA

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.
Fernando Pessoa

No intuito de responder aos questionamentos balizadores desse estudo tomaremos como base os pressupostos da pesquisa qualitativa visto que esta "parte do fundamento de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (CHIZZOTTI, 2006, p. 79) E ainda, de acordo como autor, "o objeto não é um dado inerte e neutro, ele está possuído de significados e ralações que sujeitos concretos criam em suas ações (p. 79)".

Santos (1998) confirma que o paradigma de ciência emergente aponta para que o pesquisador consiga enxergar o problema situando-o localmente, mas no interior do amplo processo de suas relações com o todo do qual faz parte, e foi nesta perspectiva que buscamos compreender as concepções dos ILS a respeito de sua prática profissional e como esta pode contribuir com o processo ensino aprendizagem do estudante surdo.

São os próprios sujeitos que, a partir de suas relações, vão se constituindo e se ressignificando de acordo com seu contato com o mundo e com os que o rodeiam. Assim, acreditamos que somente a pesquisa qualitativa poderá nos ajudar no estudo que pretendemos realizar, uma vez que "a pesquisa deve ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas" (CHIZZOTTI, p 2006, p.80). Cabe ressaltar ainda que esse tipo de pesquisa possui alguns aspectos característicos como o processo de delimitação e formulação do problema.

A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma participação prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas (CHIZZOTTI, 2006, p. 81)

Conforme explicitamos no início de nossa justificativa a pesquisadora aqui em questão possui grande envolvimento e imersão na vida e no contexto do problema delimitado, visto que a mesma participa desse "mundo" desde a infância e já possui razoável experiência nesse universo que deseja investigar.

É importante apontar também que esta abordagem procura ir além da superfície dos eventos, determina significados, muitas vezes ocultos, interpreta-os e explica-os. Segundo Bogdan e Biklen (1994):

> Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra. (BOGDAN e BIKLEN, 1995, p. 51)

Trata-se de uma pesquisa exploratória na qual buscamos apreender por meio do depoimento dos ILS as suas concepções a respeito de sua prática profissional e como esta pode contribuir com o processo ensino aprendizagem do estudante surdo.

Uma das características da pesquisa exploratória, tal como é geralmente concebida, refere-se à especificidade das perguntas, o que é feito desde o começo da pesquisa e orienta a condução do processo investigativo. As pesquisas exploratórias também permitem ao pesquisador explorar e, consequentemente, conhecer mais sobre o assunto estudado, estando ao final do trabalho, apto a construir hipóteses, e mais do que isso, problematizar possíveis intervenções e melhorias para o problema de pesquisa.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, parte significativa dos dados apresentados na pesquisa foi obtida por meio do grupo focal e de um questionário previamente aplicado com o intuito de conhecer melhor o perfil dos participantes do estudo. A respeito dessa técnica Gatti (2005) explica que a mesma:

> É muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos. (GATTI, 2005, p. 14)

Como nosso principal objetivo é compreender as concepções que os ILS possuem a respeito da sua prática profissional bem como das vozes, motivações e fatores que os influenciam em suas atuações profissional entendemos que o uso dessa técnica foi bastante

adequado. O trabalho com o grupo focal, ainda nas palavras de Gatti, "pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias" (GATTI, 2005, p.14)

Este autor, citando Morgan e Krueger (1993) expõe ainda que esse tipo de técnica pode captar conceitos, sentimentos, experiências de um modo que não seria possível a partir do uso de outros métodos tais como a entrevista ou questionários, por exemplo. (GATTI, 2005). "O grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado" (GATTI, 2005, p. 9)

No que se refere à condução do grupo focal, Gatti alerta para a importância da "não diretividade", ou seja, o pesquisador deve estar atento para não sugerir respostas através de afirmações positivas ou negativas, não deve emitir sua própria opinião nem outras formas de intervenção mais direta. Ele deve conduzir a conversa entretanto não deve se posicionar, elaborar sínteses ou propor ideias, por exemplo.

> Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com o grupo, mas criando condições para que este se situe, explicite pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente. (GATTI, 2005, p. 9)

A definição dos membros colaboradores que farão parte do grupo é considerada uma tarefa relevante uma vez que implica na capacidade de contribuição com os objetivos da pesquisa. Nossa amostra foi intencional a partir de alguns critérios previamente estabelecidos. Características como sexo, idade, estado civil e raça foram desconsideradas uma vez que, possíveis diferenças nas mesmas, não interfeririam no resultado final da pesquisa.

No intuito de promover um espaço adequado para que os colaboradores da pesquisa pudessem se expressar mais livremente e contribuírem com o estudo foi organizado um local específico para a discussão entre os profissionais onde a pesquisadora assume a função de moderadora alimentando a discussão, retomando pontos obscuros, aprofundando algum instante que não tenha ficado bem explicado.

Foram convidados intérpretes de três cidades (Araguari, Uberaba e Uberlândia), com os critérios de que: já tivessem atuado em níveis diferentes da educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), e também que já tivessem ao menos quatro anos de experiência profissional, havia entre eles a condição de identidade profissional em comum, ou seja, carreira como ILS no contexto da educação inclusiva.

Os profissionais e a moderadora estiveram reunidos em um espaço cedido pela Universidade Federal de Uberlândia e acreditamos ser importante apontar que a decisão de participar do referido grupo focal foi individual e livre de qualquer coação.

Nosso grupo contou com a participação de 8 (oito) ILS que responderam positivamente ao convite para participar deste estudo, sendo realizado um único encontro com duração de duas horas e quarenta minutos.

O perfil dos nossos colaboradores pode ser obtido através das informações apresentadas pelos mesmos em resposta a um questionário aplicado anteriormente.

Com relação à formação acadêmica, os dados nos apontam que um deles é bacharel em Letras-Libras/Tradução, um possui graduação em Letras com especialização em Tradução e Interpretação de Libras, dois possuem formação acadêmica em área não afim à Educação, mas com especialização em Libras, dois estão cursando graduação na área educacional e dois concluíram o Ensino Médio.

Três deles possuem surdos na família e explicam que isso foi um fator relevante para a escolha da profissão. Dos cinco colaboradores restantes, três deles optaram por se tornar ILS devido ao seu envolvimento com atividades que incluíam pessoas surdas em ambiente religioso, um seguiu esse caminho devido à influência de amigos surdos e um deles explicou que a língua de sinais sempre o atraia, desde criança, e por isso decidiu-se por esta profissão.

Com relação aos níveis de ensino em que atuaram/atuam, seis deles declararam que já trabalharam em todos os níveis, desde o ensino fundamental até o ensino superior, com exceção da educação infantil, e dois deles somente atuaram no ensino superior.

Todos declararam que participam freqüentemente de cursos de formação e capacitação de TILS e acreditam na relevância desses momentos de estudos para a sua prática profissional. Relataram a importância da troca de experiência, especialmente porque todos eles estão passando por esse processo de formação em serviço, ou seja, não tiveram a oportunidade de se qualificarem antes de assumirem as responsabilidades da referida profissão.

No que tange ao desenvolvimento da técnica, inicialmente a moderadora agradeceu a presença de cada um dos profissionais marcando a relevância de ali estarem. O próximo passo se deu na explicação de o porquê valer-se de “grupo-focal” dando ciência a cada um dos

participantes da intenção da pesquisa. Na tentativa de minimizar possíveis ansiedades por parte do grupo foi relatado um breve histórico de como a técnica surgiu e seus pontos positivos para uma pesquisa científica. Houve o cuidado por parte da moderadora em convidar outra pessoa que participou como observadora e foram utilizados dois aparelhos de gravação de áudio para evitar que problemas técnicos impedissem o sucesso na realização da técnica.

Inicialmente apresentou-se ao grupo um vídeo motivador – start – para as discussões. O vídeo foi escolhido por se tratar de orientações dirigidas ao intérprete de libras e ao professor regente no exercício de suas respectivas profissões em sala de aula. O trabalho escolhido é uma vídeo-aula do Portal da Educação, com duração de aproximadamente quatro minutos e meio, e é apresentado pelo professor e intérprete de libras Valdir Balbueno[26].

As transcrições do vídeo e das falas da moderadora e dos profissionais encontram-se em anexo. Ocorreram também revisões de texto para apresentá-los com maior exatidão e para garantir o sigilo das fontes, mantendo-se a essência das falas.

A respeito desse trabalho de transcrição Queiroz (1991) afirma que:

> A definição de transcrição indica já como preferencial a execução da tarefa pelo próprio pesquisador que realizou a coleta da história de vida ou do depoimento pessoal, pois ele, em princípio, é o que está apto a realizar o trabalho de maneira que a escrita reproduza o mais facilmente possível a gravação. (QUEIROZ, 1991, p. 86)

Para Szymanki (2004) a transcrição é vista como uma primeira versão escrita do texto sobre a fala do entrevistado, devendo esta ser transcrita tal como ela se deu, passando da forma oral para a forma escrita. Na segunda versão, denominada por este autor como "texto referência", deve ser feita uma limpeza dos vícios de linguagem, cabendo incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante o processo de transcrição. A autora salienta ainda que, ao transcrever, é possível reviver a cena da entrevista, e quando este trabalho é feito pelo próprio pesquisador, já é considerado um momento de análise.

Este estudo apresenta a análise de conteúdo como técnica de tratamento dos dados obtidos através do grupo focal, com base na proposta de Bardin (2011). Para esta autora o termo análise de conteúdo designa:

---

[26] Disponível em http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/cursos/1712/curso-de-interprete-de-libras.

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

De acordo com Puglisi e Franco (2005, p. 13), na análise de conteúdo o ponto de partida é a mensagem, mas deve ser considerado as condições contextuais de seus produtores e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem. Deve ser considerado, não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens.

Nesse sentido é que se diferenciam os o procedimento da análise de conteúdo com a análise do discurso e os procedimentos de análise linguística. De acordo com Bardin (2011, p. 49) enquanto o objeto da Linguística é a língua, ou seja, "o aspecto coletivo e virtual da linguagem", a análise de conteúdo ocupa-se da fala, o "aspecto individual e atual (em ato) da linguagem".

> A Linguística estabelece o manual do jogo da língua; a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis. (BARDIN, 2011, p. 49)

Como nosso objetivo era o de identificar as concepções de prática profissional do ILS apontados em suas falas durante o desenvolvimento do grupo focal, acreditamos que o procedimento da análise de conteúdo seria o mais indicado uma vez que "a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos." (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 25)

Bardin (2011) indica que a utilização da análise do conteúdo organiza-se em torno de três pontos cronológicos: "1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação." (BARDIN, 2011, p. 125)

O primeiro momento apontado por Bardin refere-se à pré-análise quando o pesquisador realiza a organização do material a ser estudado. Essa etapa envolve a "leitura flutuante", ou seja, um primeiro contato com os documentos a serem analisados, "deixando-se invadir por impressões e orientações" (p. 126), logo depois à escolha dos documentos (trechos das falas do grupo focal) propriamente ditos, e a formulação de hipóteses e objetivos.

Neste trabalho, este momento foi o de ouvir a gravação realizada do grupo focal, transcrevê-las, ler e reler a transcrição realizada procurando formular hipóteses e realizar as primeiras inferências.

O segundo momento descrito por Bardin (2011) trata da exploração do material selecionado. No caso das falas emitidas no grupo focal, a preparação do material se faz pela edição da transcrição realizada, pela leitura das anotações da observadora.

O terceiro e último momento proposto por Bardin (2011) refere-se ao tratamento dos dados obtidos, à inferências e à interpretação. Nessa etapa "os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos ("falantes") e válidos" (BARDIN, 2011, 131).

> O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. (BARDIN, 2011, p. 131)

É importante mencionar que esta interpretação deverá extrapolar o conteúdo manifesto dos documentos, uma vez que nos interessa, enquanto pesquisadores, perceber o conteúdo latente, o não-dito, o sentido que se encontra nas entrelinhas do que foi enunciado.

CAPITULO IV

ILS: CONCEPÇÕES, DILEMAS E PERSPECTIVAS

"É preciso deixar-se traduzir para não deixar-se convencer de que somos todos iguais."
Anater, 2008.

Este capítulo tem como objetivos discutir as concepções que os ILS tem de sua pratica profissional além de apresentar os dilemas e perspectivas a respeito de sua atuação que emergiram dos depoimentos.

Por meio do grupo focal foi possível apreender as categorias de análise que balizaram a interpretação e possibilitaram a compreensão sistematizada do nosso objeto de estudo. Dessa forma os dados estão apresentados a partir das seguintes categorias: papel do ILS no contexto escolar, consciência de classe, ILS como parte da escola, ILS como agente de empoderamento do surdo, concepções sobre a inclusão escolar de surdos.

Tendo como referência a análise de conteúdo a partir dos pressupostos apresentados por Bardin (2011), passamos a partir deste instante a uma leitura mais aprofundada das falas dos profissionais intérpretes educacionais.

O papel do ILS no contexto escolar

Conforme explicitado no capítulo anterior, no decorrer da apresentação de um vídeo motivador para o início do grupo focal, o grupo, ao ser questionado sobre concordar ou não com o vídeo apresentado, no que se refere ao papel do ILS no contexto escolar, o colaborador ILS5 responde:

> *Olha o papel do intérprete realmente é assim, é o elo de transmissão. O que o professor está explicando, o intérprete está transmitindo a informação. Com coerência, sem omissão, na forma mais clara possível, eu concluo isso. (ILS5)*

Notamos que este colaborador apresenta uma explicação para qual seria o papel do ILS no contexto escolar relacionada à concepção de que o ILS deve ser exclusivamente um mediador entre falantes de línguas diferentes, sendo assim, independentemente do contexto em que estiver inserido essa seria a postura considerada adequada.

Outro colaborador (ILS7) participa da discussão acerca do papel do ILS apontando o que não é o seu papel, alegando que "*fica menos confuso entender qual seria o papel, partindo do que não é" (ILS7)*. Podemos notar que a função do ILS no contexto escolar é tão complexa que muitas vezes eles próprios acreditam, de acordo com este colaborador, ser "menos confuso" definir a partir do que não é sua função. Concordamos com Masutti (2007) quando esta comenta que "a função de interpretação é complexa e multifacetária" (MASUTTI, 2007, p. 146), especialmente no contexto escolar, foco do nosso estudo.

Outro trecho que merece destaque é o enunciado pelo colaborador ILS6 quando aponta que:

> *"o papel básico do intérprete é fazer com que haja a comunicação de uma língua para outra, de um falante para outro. É assim o básico. Mas a nossa realidade é que o intérprete de língua de sinais, em todos os âmbitos, é responsável pelos surdos."(ILS6)*

Interessante a análise que podemos fazer dessa fala, quando o colaborador aponta a interpretação entre línguas como uma tarefa básica do ILS, mas que, na realidade, seu papel vai muito mais além do que "simplesmente" interpretar, assumindo um caráter de tutoria do aluno surdo.

O colaborador ILS4 também aponta o papel de tutoria dos alunos em seu discurso, num contexto em que foi solicitado a liderar uma sala na ausência do professor, no trecho:

> *"Não é papel do intérprete tutorar a sala, não! Mas uma vez ou outra, você ficar ali dentro de sala de aula, desde que o professor saiba que aquilo ali não é o seu papel. Eu não acho que é errado também." (ILS4)*

Vejamos que a tutoria da turma, de acordo com este colaborador, não é papel do ILS, exceto nos casos em que o professor tenha consciência do seu real papel neste contexto. Parece-nos que o colaborador necessita delimitar o seu campo de atuação e, nesse sentido, não pode assumir tarefas outras que não condizem com sua função. Entretanto, uma vez reconhecido em sua profissão e delimitado o seu papel nesse contexto, a mesma tarefa pode então ser realizada.

Outro colaborador, comentando sobre o envolvimento do ILS com a escola, alerta sobre os cuidados que se deve ter com os extremos e sobre a importância de deixar claro qual é o limite.

> *Cuidado que a gente tem que ter com os extremos, é importante deixar claro qual é o limite. Deixar claro qual é o nosso papel, mas isso não quer dizer que a gente não possa ajudar o professor numa situação ou outra, até porque a gente está inserido nesse ambiente educacional, e estando inserido nesse ambiente não tem como você se abster de outras atividades que você perceba que você vai poder contribuir com o aluno de outras formas. Isso não quer dizer que você tenha que assumir a sua atividade, a sua atuação, o seu foco de trabalho. Mas eu acho assim que isso deve ser bem pensado e, como já foi dito, como esta é uma profissão muito recente, então isso é construído com o tempo, vai ser construído, acredito, com o tempo. Claro tem que ter envolvimento de todos, participação de todos, mas isso, eu penso que com o tempo vai ficar mais claro pras pessoas que estão envolvidas nesse ambiente, de qual é esse papel. (ILS2)*

Através de todos esses discursos fica evidente a preocupação que os ILS colaboradores desta pesquisa têm com relação aos limites de sua atuação e aos dilemas vivenciados por eles por perceberem que estas muitas funções ainda não estão definidas, delimitadas.

Sobre essa pluralidade de atribuições que compõem o trabalho do ILS, Pereira (2008, p.26) comenta que:

> o processo de tradução recebe muitas designações (reformulação, retextualização, conversão ou transformação), e o tradutor ora é encarado como um mero reprodutor de textos, uma espécie de adaptador de voltagem entre línguas, ora alça a posição de co-autor. [...] Sinto-me, como intérprete, oscilando entre extremos, pois fui educada para ser um canal passivo por onde as informações deveriam passar, sem nenhuma interferência de minha subjetividade. (PEREIRA, 2008, p.26).

Podemos perceber a existência de uma tênue linha separando a atuação do ILS ora como mero mediador lingüístico ora como co-autor, em parceria com o professor visando o desenvolvimento escolar do aluno surdo.

Outro ponto que destacamos na fala do colaborador ILS4 é quando o mesmo relaciona toda essa dificuldade em se delimitar o(s) papel (is) do ILS à questão das raízes históricas da constituição dos profissionais intérpretes, advindos do trabalho voluntariado e assistencialista, conforme já explicitado anteriormente, e da falta de posicionamento dos mesmos com relação as suas funções nesse contexto, talvez até mesmo por não possuírem conhecimento agregado para tal.

> *Eu queria falar a respeito da questão do papel do intérprete, eu acredito que vem também da questão histórica da formação do cargo de tradução e interpretação, foi um cargo que veio se constituindo de forma aleatória, sem uma regulamentação. Pessoas que trabalhavam em igrejas, filhos de pais*

> *surdos foram sendo os intérpretes, e vistos com essa visão assistencialista, com essa visão de que "eu vou ali ajudar o surdo". E a partir desse momento os intérpretes às vezes não se posicionam também, e é esse não posicionamento é que causa dentro das escolas essas confusões de papéis.(ILS4)*

A questão da precarização na formação profissional dos tradutores/intérpretes, também fica marcada na participação das colaboradores ILS7 e ILS4 quando estes, em momentos distintos, justificam uma pelo elencar do que não faz parte da profissão, de certa forma sugere nas entrelinhas que o que não é proibido é permitido e outra pela justificativa histórica já apresentada anteriormente.

Outro fato constatado trata dos momentos formativos diferenciados na carreira profissional dos tradutores e intérpretes de língua sinalizadas – línguas orais. O mesmo movimento percebido no mundo, que ocorreu primeiramente em alguns lugares da Europa e Estados Unidos, em meados do século XIX, e depois em outros países. De certo modo ocorre também no Brasil em cascata, primeiro em alguns polos onde os surdos já conquistaram certa representatividade e depois em outros centros, estes com menor intensidade de movimentos sociais. Nesse sentido reiteramos o que já foi discutido no capítulo I, que discute a constituição do ILS, quando dissemos que sua formação está intrinsecamente ligada ao fato de os próprios surdos se posicionarem no que se refere à luta pelo reconhecimento da sua língua, cultura e representatividade.

Apontamos para a reflexão de que, se antes não havia uma regulamentação, inclusive demarcada na fala do profissional ILS2, ela já existe. Surgiu no momento da regulamentação da profissão de Tradutor e Interprete de Língua Brasileira de Sinais a partir da Lei 12.319/10, que embora se possa afirmar ser muito recente é o principio reclamado até o momento no debate do grupo como sendo uma carência.

Acreditamos ser relevante mencionar ainda que em Minas Gerais, como a pesquisa ocorre nos limites deste estado, a Libras foi aprovada no ano de 1991, portanto, anos antes da Lei 10.436/02 que institui a Libras como segunda língua oficial no país e, mesmo antes do Decreto 5.626/05 que regulamenta a lei anterior e dá outras providencias, a lei n.º 10.379 de 10 de janeiro daquele ano – que reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua

Brasileira de Sinais – LIBRAS[27]. Demonstrando que as oportunidades estão à espera daqueles que tiverem a coragem de lutar por elas.

Para o caso da cidade de Uberlândia, por exemplo, existem documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação que dizem respeito à atribuição dos Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, inclusive constantes na Lei complementar 347 de 20 de fevereiro de 2004 – Plano de Cargos e Carreiras - sobre as atribuições do Profissional Intérprete de LIBRAS,

> CARREIRA - ASSISTENTE ADMINISTRATIVO
> **1**. Cargo: INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS
> **2**. Descrição Sintética:
> Compreende os cargos que se destinam a servir de interprete e propiciar ao surdo o acesso às informações divulgadas pelos canais de comunicação: ser o intermediário entre o ouvinte e o surdo em escolas, congressos, simpósios e outras formas de reuniões, hospitais, aeroportos, rodoviárias, entre outros, e servir como elo de ligação em situações confidenciais que exijam sigilo.
> **3**. Atribuições Típicas:
> - Servir de interprete dos portadores de deficiência auditiva quando este se depara frente às situações de comunicação em massa, ou seja, rádio, cinema, televisão, telefone, telex, fax e outros, em salas de aula, reuniões sociais e profissionais, palestras, conferências, seminários, simpósios, congressos e outras formas de ações grupais;
> - Intermediar na transmissão de informações do surdo frente ao mercado de trabalho, entre empregado e empregador, causas trabalhistas e civis, em hospitais, repartições públicas, portos, aeroportos, estações ferroviárias, rodoviárias, escolas, faculdades, universidades, em situações de emergência ou de lazer, e outras situações de acordo com a necessidade; e - Executar outras atribuições afins.
> **4**. Requisitos para provimento:
> - Instrução - Ensino Médio completo, acrescido do Curso de LÍBRAS, ministrado por Associação de Surdos local, regional, estadual e ou federal.
> **5**. Perspectivas de Desenvolvimento Funcional:
> - Promoção: Progressão horizontal correspondente ao grau de escolaridade e aperfeiçoamento profissional; e - Progressão vertical mediante a avaliação de desempenho.
> **6**. Recrutamento:
> Externo - no mercado de trabalho, mediante concurso público

No âmbito do município de Uberlândia, há também o documento intitulado "Atribuições dos Intérpretes da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia" no qual, inclusive, são sugeridas atribuições e cuidados que não lhes são pertinentes no exercício profissional na área educacional dos quais são destacados os itens 2.0, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 e considerações finais.

[27] Descrição apresentada na própria lei.

Consciência de Classe

Com relação a esta consciência de classe, ocorre em decorrência daquela primeira, a falta de consistência na formação profissional dos intérpretes. Ocorre na fala do colaborador ILS8 a seguinte afirmativa, que retoma os dois pontos em discussão que se apresentaram:

> *...então eu aprendi língua de sinais na minha igreja, interpretava lá e aí apareceu oportunidade de contrato, fui e peguei e tal. Mas assim eu fui pra educação com um valor profissional, eu sempre trabalhei em escola, sou formada em magistério, eu gosto de trabalhar na sala de aula, então pra mim, foi tudo assim... se encaixando né... Aprender libras, ser intérprete e estar na escola. Então, e eu vejo muito essa questão, muitas pessoas que aprenderam língua de sinais, sabem língua de sinais, são intérpretes,* ***atuam como***[28]*, mas o fato é que aquele contexto, de estar ali na escola, eu não vejo que a pessoa se identifique com aquele ambiente, com aquele local, eu acho que é onde surgem muitos conflitos. (ILS8)*

Intérpretes passam a assumir um discurso concordante com o meio onde se relacionam em função de não haver uma representatividade maior de classe que possa lhes abranger e instruir com relação à sua própria atuação. Passam a assumir compromissos não condizentes com seu momento intelectual e formativo.

> O desconhecimento dos requisitos básicos para o exercício dessa profissão tem submetido pessoas surdas às mais variadas situações de humilhação e de exclusão, nas quais as pessoas ouvintes - por livre e espontânea vontade ou força da lei - oferecem o serviço de interpretação, mas selecionam aprendizes da Língua de Sinais; nessas situações, o acesso é oferecido, mas não efetivado e os (as) surdos (as) têm de presenciar a ridicularização de sua língua, por vezes acompanhada de elogios efusivos ao(à) 'intérprete', por seu 'lindo trabalho'. Situações assim são lamentavelmente, cotidianas e previsíveis, devido à falta da regulamentação da profissão de interprete de Língua de Sinais e às crenças e mitos que envolvem essa língua, seu a aprendizado e sua tradução. (LIMA, 2006, p. 56)

Constata-se, no entanto, que

> À medida que os surdos passam a atuar com maior intensidade neste campo – o da educação – a presença de ILS torna-se mais visível e as políticas linguísticas em torno da língua de sinais passam a constituir --se como uma condição necessária de inclusão de pessoas surdas. (SANTOS, 2010, p. 147)

Caberá ao profissional intérprete perceber e (re)construir sua auto-imagem enquanto tal profissional. Desmitificando possíveis, e quase sempre presentes, distorções para seguir adiante.

---

[28] Grifo nosso.

Outra fala que nos chamou a atenção foi a do colaborador ILS7, ao mencionar o momento de transição entre um outro ILS e ele, comentando que *"ele deixou todas as portas abertas"*. Essa fala parece evidenciar que a postura de um profissional pode influenciar na aceitação (ou não) de outro. Nesse sentido, a consciência de classe, acima dos interesses particulares, torna-se imprescindível.

Noutro momento o colaborador ILS2 comenta sobre a importância de espaços de formação e de fortalecimento da profissão, demonstrando, além de uma preocupação com o futuro da mesma bem, uma consciência de equipe:

> Então a gente deve trazer isso pra prática e pensar, assim como os outros falaram que sobre a questão da formação, que a gente tem que buscar essa formação sempre. Acredito que o grupo todo precisa melhorar. Todos nós precisamos, estamos em desenvolvimento e precisamos nos ajudar. O grupo precisa ser forte, não adianta só um ou outro ser forte e o grupo não ser. O grupo tem que ter consciência que precisa ser forte pra que a profissão seja reconhecida, pra que ganhos efetivos aconteçam. (ILS2)

Ainda sobre esta temática os colaboradores ILS1 e ILS6 falam do quanto se sentiram acolhidos no grupo e que momentos de reflexão e estudo como este deveriam acontecer com mais frequência. O colaborador ILS1 aponta que *"momentos como este fazem uma grande diferença, na construção da nossa identidade, do nosso perfil profissional"*.

Mesmo que o relato tenha tratado a respeito do procedimento de coleta de dados em si, acreditamos que a reflexão se faz importante uma vez que evidencia a percepção do ILS com relação à importância da troca de experiências, do contato com o outro igual (nesse caso o outro ILS) que compartilha das mesmas angústias, incertezas e dúvidas, no sentido de constituir a identidade profissional desta profissão.

Acreditamos na relevância da criação e/ou manutenção de espaços de formação continuada como um elemento fundamental neste processo de constituição da identidade profissional do ILS, especialmente, daqueles que atuam em contextos educacionais.

ILS como parte da escola, sentimento de pertença

Ao ouvir os intérpretes podemos demarcar outros pontos ainda obscuros quando relacionados à atuação no âmbito educacional. Há unanimidade em reconhecer que

> É por meio da linguagem que as pessoas representam a realidade nas quais elas estão inseridas a partir das suas experiências. Não existe como representar um espaço, as escolhas realizadas, os enunciados produzidos, se

> não estivermos inseridos em um contexto mais amplo que nos possibilite "modelar" estas realidades. Quando representamos qualquer enunciado, desde o mais simplório, devemos nos indagar sobre em qual contexto ele está inserido, para quem ele está endereçado e a partir de qual espaço/lugar, e quem o produziu. (SANTOS, 2010, p. 151)

Segue-se ao mesmo tempo assimilando os 'golpes' proferidos pelos pares nos ambientes educacionais. Ora, reforçando o corpo para a luta, ora desgastando o corpo na luta. Falas pejorativas tais como:

> *"os intérpretes são taxados por alguns profissionais da educação como um... ahh... ele não pode fazer nada"*[29] *(ILS2)*

Noutro momento também percebemos uma flexibilidade no que se refere a contribuir com a escola, mesmo ao desempenhar funções que, segundo eles, não são do intérprete. Aliado a isso notamos também a necessidade de auto-afirmação do que é, de fato, seu papel. Observe no trecho a seguir:

> *Eu acho que o intérprete é parte da escola, e sendo parte da escola não tem porque ele não querer ser camarada, ele não contribuir. Não é papel do intérprete tutorar a sala, não! Mas uma vez ou outra, você ficar ali dentro da sala de aula, desde que o professor saiba que aquilo não é o seu papel. Eu acho que não é errado também. (ILS4)*

Outro colaborador (ILS8), ao se referir ao ambiente escolar, defende que o ILS para atuar na área educacional deve ter afinidade com este contexto, e aponta que muitos conflitos podem surgir, inclusive, pelos mesmos não se identificarem com esta área de atuação.

> *Então eu vejo muito essa questão, muitas pessoas que aprenderam a língua de sinais, sabem língua de sinais, são intérpretes, mas o fato daquele contexto, de estar ali na escola, eu não vejo que a pessoa se identifique com aquele ambiente, com aquele local, eu acho que é quando surgem muitos conflitos (ILS8)*

Entendemos que, de acordo com a concepção desse colaborador, o ILS que almeja atuar em contextos escolares deverá ter uma afinidade com este ambiente, sugerindo, segundo nossa análise, que a atuação deste profissional nesse contexto deve ser diferente da de outros espaços.

---

[29] Colaborador ILS2 comentando sobre a cobrança de alguns pares na área educacional sobre a atuação colaborativa dos intérpretes em sala de aula.

Este mesmo profissional, noutro trecho recortado, traz uma reflexão interessante quando afirma que antes de ser intérprete se é funcionário da escola e por isso a cooperação com outros funcionários deve ocorrer naturalmente. E mais ainda, faz alusão, a impossibilidade de dissociação dos nossos vários papéis sociais.

> *Em qualquer lugar que a gente trabalha, a gente está ali como um todo, sendo um cooperador, então se em determinado momento surge uma necessidade onde eu não estou ali no papel de intérprete, porque discute-se muito se o papel é esse ou não, independente disso, eu estou ali como funcionário. (ILS8)*

Outro colaborador, tratando ainda do envolvimento do profissional com seu ambiente de trabalho, comenta:

> *Esse envolvimento no seu ambiente de trabalho é muito comum, então muitas vezes, eu percebo que alguns são taxados por alguns profissionais da educação como se não pudesse fazer nada. Eu acho que a gente tem que ter cuidado com extremos. É importante deixar claro qual é o limite. Deixar claro qual é o nosso papel mas isso não quer dizer que a gente não possa ajudar o professor numa situação ou outra, até porque a gente está inserido nesse ambiente educacional, e estando inserido nesse ambiente não tem como você se abster de outras atividades que você perceba que você vai poder contribuir com o aluno de outras formas. (ILS2)*

Acreditamos que essa concepção de contribuir com o aluno devido ao fato de estarem inseridos num ambiente educacional é relevante para o profissional que se dispõe a atuar nesse contexto.

É preciso compreender que a função pedagógica do intérprete no contexto educacional e sua contribuição para o empoderamento do aluno surdo que, como vimos no capítulo II, em sua maioria, chega à escola sem consciência da sua própria identidade, não se limita à tradução e interpretação dos conteúdos apresentados pelo professor, apesar de que não deve se sobrepor a autonomia e autoridade do mesmo em sala de aula.

Nesse sentido gostaríamos de ressaltar a fala do colaborador ILS8 quando menciona o sentimento de pertença ao ambiente escolar ao enunciar que "*quando você está naquele lugar, que você se sente parte daquele lugar, você tem aquele sentimento de pertença. Eu pertenço a esse ambiente" (ILS8).*

Acreditamos ser essa uma fronteira que demarca os limites da atuação do ILS no contexto educacional, entretanto a linha que separa essas duas posturas profissionais é muito tênue e precisa ser constantemente observada. Dúvidas dos alunos surdos ou não necessitam

ser direcionadas ao professor a quem caberá saná-las, sob pena de os alunos não assumir-se como tal tornando-se dependentes. Ao mesmo tempo, o ILS, devido ao contato direto com o aluno por meio do contato visual e linguístico deve ser o mediador não só do conhecimento, mas também da autonomia do próprio surdo frente ao seu processo de construção de conhecimentos.

Sobre esse tema nos alerta Martins (2006) que:

> Todo o processo ensino e aprendizagem passa pelo intérprete educacional; que tem uma visão holística de todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. O professor torna-se parceiro neste processo, trazendo os conteúdos e mediando ao intérprete que, nesta trama, torna-se "mediador do mediador", (Martins, 2004, p.37). Fica também sob a responsabilidade do intérprete o oferecimento de subsídios que promovam a interação entre aluno e professor e supostas alterações metodológicas; sempre em estreita parceria com os professores. (MARTINS, 2006, p. 161)

Concordamos com esta perspectiva colaborativa entre ILS e professor, ambos atuando em parceria com vistas ao sucesso escolar de alunos surdos. E notamos que em grande parte das falas enunciadas durante o processo de coleta de dados, os ILS colaboradores desta pesquisa, também demonstraram esta preocupação.

Concretamente a atuação do intérprete de libras educacional é o foco central deste trabalho, no entanto, onde está ele inserido? Quais influências sofre? O que tem a dizer sobre isso? Que olhar tem do *outro* e que olhar o *outro* tem sobre si?

> *...eu acho que todos os três de maneira diferente, mas, se colocaram como parte da escola, como parte da educação e que de fato somos. (ILS8)*

O fragmento recortado da fala do colaborador ILS8 dá-nos indícios de um caminho a ser percorrido para reflexão sobre o tema e sobre os questionamentos levantados. Iniciemos com o conceito de Educação, de SEVERINO (2000)

> Com efeito, a substância do existir é a *prática*. Só se é algo mediante um contínuo processo de agir, só se é algo mediante a ação. Assim, diferentemente do que pensavam os metafísicos clássicos, não é o *agir que decorre do ser*, mas é o *modo de ser que decorre do agir*. Assim, a educação não poderá mais ser vista como processo mecânico de desenvolvimento de potencialidades. Ela será necessariamente um processo de construção, ou

> seja, uma prática mediante a qual os homens estão se construindo ao longo do tempo.[30] (SEVERINO, 2000)

Os ILS no contexto escolar se tornam por este motivo "*parte da escola*", contudo, inseridos em um contexto maior que é o da educação no exercício de sua função específica de interprete de libras, ainda que entremeado de outras influências do ambiente. Mas que escola e que educação estamos tratando?

Em resumo, se a educação cidadã, participativa, crítica, incluindo aí a formação para a capacidade de pensar, de ter autonomia moral, a formação para o trabalho, a formação física e cultural, a formação para a defesa do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável é a mais elevada contribuição que a educação pode dar para a construção de uma autentica comunidade humana, então chegamos à absurda constatação de que isto nada mais significa, ao fim e ao cabo, de que formar para a escravidão moderna. Pois, a relação capital-trabalho implicará sempre a exploração do homem e, portanto, uma forma de escravidão. (TONET, apud LIMA e FREITAS, 2013, p. 54)

Neste contexto compreendemos que os profissionais ILS conseguirão avanços no reconhecimento de suas habilidades e responsabilidades focando no exercício e nas técnicas que lhe compõem, para que a profissão possa ser distinguida das demais e valorizada por isso.

A clareza sobre as atribuições e responsabilidades de sua função aliada ao esclarecimento de cada profissional com suas atribuições dentro do ambiente escolar proporcionará o direcionamento correto de atitudes e conseguintemente poderá resultar em um minimizar dos conflitos.

Nesse sentido acreditamos ser imprescindíveis espaços de estudo e formação desses profissionais. Percebemos em vários discursos a importância desses espaços na construção da identidade profissional desses sujeitos. Um desses relatos é o do colaborador ILS3:

> *O curso que eu fiz, eu voltei com uma visão diferente e vendo o tanto de coisa que eu fazia errado. Eu acho que a construção da nossa identidade esbarra muito nessa questão, principalmente os que começaram como a maioria, uma experiência voluntária acabou virando profissão, então até a gente se entender nessa profissão que ninguém conhece, nem você mesmo.*

---

[30] SEVERINO, Antonio J. EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico, reflexão filosófico-educacional sobre a condição da educação como prática mediadora da existência histórica dos homens, consultado em 25/07/2013, disponível no endereço eletônico: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010&lang=pt

> *[...] Eu acho que essa questão as vezes de querer colocar limites pra profissão, pros papéis do intérprete em sala de aula, veio muito desse reconhecimento. "Não, eu sou intérprete, então o meu papel é interpretar. [...] Hoje eu já consigo me ver inserido na escola, como profissional, que eu sei qual o meu papel, no entanto, sabendo que eu posso fazer parte de outros momentos da escola e não só na hora da interpretação. (ILS3)*

Paulatinamente, o aperfeiçoamento profissional levará a maior amplitude de diálogo. Ao conhecer, por exemplo, as áreas da linguística: Fonética e fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Pragmática e Interfaces da Linguística, o ILS poderá ter uma facilidade melhor de aproximar-se do discurso e dos conhecimentos que o professor de Língua Portuguesa, por exemplo, possui, minimizando desta maneira 'ruídos' que poderiam ser gerados no ato interpretativo. Culminaria, no entanto, em melhor compreensão por parte do intérprete do discurso apresentado pelo professor e consequentemente, apresentação de sinais mais condizentes que, por sua vez, oportunizariam um melhor entendimento por parte do aluno surdo que os estivesse visualizando. Da mesma maneira outras áreas educacionais afins.

> A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosanamente, há bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de encontros tristes, mas sempre encontros. (GARCIA, 2010, p. 239)

O estudo específico para o tradutor / intérprete seria destinado, em outro momento, ao desvendar a morfologia da própria língua de sinais objeto de seu trabalho cotidiano. A partir do instante que conquiste o domínio prático e teórico de suas habilidades, poderá apresentar maior segurança em argumentar com seus pares, com seus *outros*, por ter estabilidade em si mesmo. Para exemplificar o que seria mais aceitável para um professor graduado e/ou pós-graduado em Letras, uma explicação simplória baseada no achismo ou uma frase elaborada nos termos de que "a língua de sinais brasileira cria novas unidades a partir das formas já existentes, apresentando a tendência de repetir ou mudar o movimento na estrutura segmental da forma-base, enquanto mantém as outras unidades – locação, configuração e orientação de mão – inalteradas" (QUADROS, 2001, p. 101). Posicionar-se entre teoria da relevância[31],

[31] Proposta por Sperber&Wilson (86/95) trata-se pesquisa sobre a interface comunicação/cognição. In Tópicos em teoria da relevância [recurso eletrônico] / Jorge Campos, Fábio José Rauen (organizadores). – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 201 p.

teoria da tradução cultural[32], entre outras. Não nos furtamos a exemplos banais, mas em virtude de que a leitura poderá ocorrer entre diversos níveis de leitores.

Além disso,

> diversas pesquisas demonstram que a falta de formação específica faz com que os intérpretes educacionais, muitas vezes, assumam outros papéis e desempenhem atividades que acabam por interferir, de maneira negativa, em sua prática. E ao serem transformados em auxiliares dos professores, os processos interacionais e linguístico-discursivos esperados para este espaço a fim de prover uma melhor formação educacional aos alunos é comprometido.[33]

É imperativo que os profissionais se reconheçam, enquanto grupo profissional. Afinando seus discursos, aprofundando estudos, estreitando laços, constituindo-se como classe. Parabenize-se a coragem, iniciativa, o protagonismo de falas tais como:

> *Poder contribuir com a escola também, não significa que você vá abrir mão de tudo e fazer tudo o que a escola quer que você faça. Porque tem escola que realmente abusa das pessoas... (ILS4)*

Esse fragmento demonstra que o ILS4 tem clareza de suas funções, pois, de modo autoconfiante, ressaltou que o papel do ILS deve ser melhor delineado e esclarecido para que não haja equívocos do ponto de vista de atribuições e tarefas que não condizem com sua função.

Concordamos que o reconhecimento público da profissão vem com o assumir de posturas condizentes e firmes doravante respeitadas. Aparecem noutro recorte do mesmo colaborador:

> *Então você tem que começar a se posicionar também, tem que deixar muito claro para o aluno surdo, qualquer coisa que você for fazer que não seja do papel do intérprete, das funções de intérprete que aquilo ali não é papel do intérprete. Por quê? Porque senão o outro intérprete que vier o ano que vem, e ele não quiser fazer ele vai ser taxado de chato. E para a direção também, não só para o aluno surdo, para todos. Olha eu estou fazendo isso, porque me dispus a fazer, não é que todo intérprete que vier pra cá, tem que fazer. (ILS4)*

---

[32] Proposta por Clélia Regina Ramos (1992-2000) In Tradução Cultural: Uma proposta de trabalho para surdos e ouvintes Reflexões sobre trabalho de tradução de textos da literatura para a LIBRAS, disponível em < Home Page www.editora-arara-azul.com.br>

[33] Congresso INES: Multiplos Atores e Saberes na Educação Brasileira (2009, Rio de Janeiro, RJ.p.26-31

Também apresentada na fala do ILS5 na qual declara ter assumido uma postura frente a uma orientação equivocada por parte da supervisão da escola onde atuava que orientou a saída para aplicação de avaliação em outro ambiente para não atrapalhar os outros alunos:

> *Aí ele ficou satisfeito... "Ahh, eu vou ficar aqui?"(o aluno surdo), você ver a carinha dele. Você vai ficar aqui, pronto, acabou! [E eu fiz a prova, interpretei todos os dias a prova lá dentro, sabe, dentro da sala de aula, e eu via assim, que o olhinho dele brilhava, porque estava achando bom de estar lá dentro fazendo a prova...] [...a supervisora depois me perguntou aonde que eu fui fazer a prova, eu falei dentro da sala de aula, ela falou: "Mas você fez dentro da sala de aula?", falei: Fiz. "Mas o professor não achou ruim?" "Não!" Então acabou, ela não falou nada pra mim... (ILS5)*

O colaborador ILS6 traz à discussão um fator interessante ao reconhecer o momento histórico que estamos vivendo e explicitar a necessidade de definir os limites de nossa atuação. Veja no trecho recortado:

> *A gente está num momento de transição, onde a língua, a profissão foi regularizada. Então a gente está passando por este momento de transição onde a gente era somente um voluntário, somente por boa ação, somente pelo coração e agora a gente ainda está montando nossa cara de ser profissional. A gente ainda está apanhando, ainda temos muito arraigado da benfeitoria, agir pelo coração e não pelo profissionalismo (ILS6)*

Acreditamos ser relevante proporcionar também momentos de aprendizado para os outros agentes da comunidade escolar. Neste ponto o hedonismo, o sentimento de prazer, de dever cumprido passa a ser um ponto positivo do trabalho. Sentimento de pertença e valorização profissional vão se corporificando por meio de atitudes desta natureza.

Pode ocorrer que em algum momento haja a dúvida entre assumir a responsabilidade de transcender a realidade apresentada, do questionar o "status-quo" não seja encarada como responsabilidade do ILS, vejamos então o que se apresenta no livro O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e que reflete o que vários países adotaram como referenciais na atuação destes profissionais:

> Parágrafo único. O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido devido à falta de conhecimento do público sobre a área da surdez e a comunicação com o surdo. (QUADROS, 2004, p. 24)

Necessariamente o ILS compreenderá que atua entre fronteiras culturais. Convive com sua própria cultura, refutada pelos surdos a quem atende e se relaciona, e a cultura surda com suas nuances e particularidades.

> A aproximação cultural produz os efeitos-identidade que são sempre cruciais, ora expondo uma alteridade interdita[14]*, ora aproximando o hibridismo cultural. A produção cultural surda se hibridiza com o intérprete. Essa produção em vista da diferença assegura a enunciação da representação cultural no processo de sua imersão política. Para lembrar, o fio cortante da tradução e da negociação cultural oscila entre a diversidade e a diferença. A atuação política do ILS acontece também no momento da tradução. (PERLIN, 2006)[34]

O envolvimento fronteiriço permeia também as relações trabalhistas dos (as) intérpretes. Entre discurso Clínico versus Histórico-cultural, surdo versus ouvinte, oralidade versus sinalização, onde os profissionais tornam-se sempre o "fiel da balança" ponderando sempre entre um lado e outro. O que também não deixa de ser uma de suas responsabilidades. Aos intérpretes ainda pesa outra questão, a de entender ao outro e o outro lhe compreender. Na tentativa de ver esse outro, o surdo enquanto o outro do outro, passa a fazer um exercício para enxergar o "eu" que está no outro e exige ser enxergado enquanto "eu" pelo outro (QUADROS, 2006).

Concepções sobre a inclusão escolar de surdos

Uma discussão apresentou-se na fala dos ILS4. ILS7, ILS2 e ILS8 e retratadas a seguir, quando a moderadora questiona ao grupo se eles se entendem como 'agentes de inclusão':

> *Bom teve uma situação, porque quando o aluno (surdo), e eu converso isso na escola, mas quando o aluno responde a questão em língua de sinais, ele não sabe escrever, eu transcrevo a resposta dele para a prova, aí os alunos ouvintes, na hora que me viram com a prova escrevendo, na prova...(ILS 4).*
>
> *Os alunos ouvintes? (ILS 7)*
>
> *Os alunos ouvintes. Ela está fazendo a prova, está ajudando o João[35] Eu falei: Eu não estou ajudando ele! Depois em um outro momento oportuno eu explico. Porque senão iria atrapalhar na hora da prova ali, aí acabei de fazer a transcrição, sempre eu coloco uma observação: transcrito pelo intérprete. O aluno sinalizou a resposta e a intérprete transcreveu e, assino. Depois eu expliquei para os alunos, olha ele tem outra língua, se ele me respondeu em língua de sinais e ele sabe a resposta, ele sabe a resposta... (ILS 4)*
>
> *Ou não sabe. (ILS2)*

---

[14] * Recorte feito no próprio texto referencial.

[34] PERLIM, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais. Disponível em http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1636

[35] Nome fictício para preservar a identidade dos participantes

> *Eu vou ajudar a ele só a colocar no português, que é o papel de tradução/interpretação. Agora se ele não sabe vai ficar em branco. (ILS4)*
>
> *Ou às vezes ele pode responder uma coisa que não é a resposta, mas que você vai fazer a tradução da resposta errada. (ILS2)*
>
> *Vou, vou por a resposta errada, o que ele falar é o que eu ponho lá. (ILS4)*
>
> *Ou faz a datilologia e ele escreve se é uma palavra só. (ILS8)*
>
> *É, e você não vai explicar o conceito, se vai... (ILS4)*

Separamos este recorte para avaliar de três maneiras o descrito acima. Primeiramente da importância dos momentos de troca entre os profissionais. Percebe-se a necessidade de estarem juntos para (re) construção da identidade profissional. Outro ponto em destaque é perceber o quão a realidade os faz alcançar respostas condizentes e seqüenciais. O discurso apresenta-se como se uma mesma pessoa estivesse proferindo a fala sem discordâncias, marcada pelo mesmo objeto e intencionalidade.

Um terceiro ponto é que apesar dos traços percebidos e ali registrados há outros não apresentados. Tais como o Capitulo V – da educação especial – artigos 58 e 59 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, especialmente deste último artigo item I que também influenciam as conquistas esperadas pela comunidade surda e tantos 'outros' mas que ficarão para outra discussão.

Com relação à atuação do ILS frente ao aluno surdo recortamos o trecho da fala do colaborador ILS6:

> *Você falou em diversos ambitos educacionais, o que eu percebo também que o intérprete já tá formando a sua cara, isso já está aí, mas por exemplo, eu ainda não vejo os intérpretes agindo, a gente com uma formação como agimos no fundamental com aquele aluno que não sabe nem a língua direito e qual que é o nosso papel? E aí? A gente é professor, não é professor, mas o menino não sabe, a gente vai estar ensinando a língua querendo ou não. [...] Há uma diferença. É muito diferente você mexer com uma criança e você mexer com um adulto. É muito diferente você mexer com um adulto que já está com uma formação educacional e você mexer com um adulto que só tem uns sinais caseiros no seu ambiente familiar. (ILS6)*

Outro colaborador, ao tratar do mesmo assunto aponta que:

> *Essa formação do surdo, a gente sabe que ainda está em processo. Eles hoje que começaram a ganhar espaço, a entrar nas escolas de forma a serem respeitados mesmo, com língua diferente. (ILS4)*

Nesse sentido entendemos que a atuação do ILS está intimamente relacionada às particularidades do surdo com o qual o mesmo está trabalhando. Entendemos que se este surdo ainda não sabe a língua de sinais ou sabe poucos sinais sua relação com o ILS se dará de uma maneira, se for um surdo fluente em Libras a relação será diferenciada. Se a atuação desse profissional acontece com crianças no ensino infantil e primeiros anos do ensino fundamental esta relação se constituirá de uma certa forma diferenciada se o trabalho acontece com sujeitos adultos, autônomos.

Ao serem indagados sobre uma situação cotidiana do contexto educacional: se o aluno fizer uma pergunta e o ILS souber a resposta ele pode responder ou deve direcioná-la ao professor? Todos concordaram que a melhor atitude seria direcionar a questão ao professor, mas que, acreditando ser também **papel do ILS o empoderamento do sujeito surdo**, este profissional pode "instigar o aluno a perguntar" uma vez que ele "não tem a cultura de perguntar, porque não foi dado isso a ele". O fragmento recortado do colaborador ILS4 demonstra essa posição:

> *Eu tento, a maior parte eu tento instiga-lo a perguntar. Você não entendeu? Não. Então pergunta pro professor. Você quer perguntar pro professor? Levanta a mão. [...] Eu acho que nosso papel ainda é instigá-los a perguntar, instigá-los a ir atrás. Vamos supor, você viu que ele não está entendendo, vai na pedagoga ou na orientadora e diz "olha, vamos sentar com a professora porque o aluno não está entendendo, ela já explicou várias vezes". Eu acho que você tem outros meios, que você pode chegar no professor, as vezes dependendo do professor dá pra chegar nele fora da sala de aula, lógico, não expondo ele na frente dos outros alunos também. Eu acho que você tem como ter outras estratégias pra chegar no objetivo que é o aluno aprender. (ILS4)*

Notamos nesse depoimento o comprometimento do profissional com o processo ensino aprendizagem do aluno surdo de tal forma que ele sai da posição de simples mediador da comunicação entre línguas diferentes e passa a desempenhar a função de "agente de inclusão", orientando e procurando outras estratégias, conjuntamente com o professor e coordenação pedagógica, para o melhor desenvolvimento do aluno surdo.

Outro colaborador também discute a respeito desse assunto. Vejamos:

> *Enquanto profissionais, nós emprestamos dessa nossa essência no trabalho, sobre então instigar o aluno, é exatamente isso e eu amei essa palavra, que é muito recorrente nas últimas literaturas, essa questão de empoderar o aluno, que nada mais é que a própria LDB 9394/96, quando fala da formação de indivíduos, de sujeitos autônomos, críticos, partícipes, nada mais é que empoderar e nós fazemos parte dessa educação. Enquanto*

> *educador, porque eu faço parte dessa educação, eu estou comunicando, acessibilizando a comunicação. (ILS7)*

Notamos a preocupação deste profissional com seu compromisso de educador, de atuar na formação de sujeitos autônomos, justificando sua postura inclusive com base na LDB[36].

Com relação à inclusão educacional de alunos surdos ressaltamos a fala do colaborador ILS6:

> *Pra mim a gente ainda está vivendo a inclusão "tapa buracos", a inclusão emergencial, a inclusão que tinha que acontecer, que é pra ontem e vamos fazer, não importa como, não importa se ia atingir todo mundo, vamos fazer igual pra todos os desiguais e se vai dar certo ou não, mas tem que fazer. A gente está vivenciando esse momento tapa buracos da inclusão. (ILS6)*

A partir da fala desse colaborador entendemos que o mesmo não acredita que a inclusão esteja ocorrendo de fato, que este é um momento inicial do processo que pode levar à inclusão de fato.

A maioria das falar relacionadas à concepção dos ILS com relação à inclusão escolar de surdos mostram a preocupação dos mesmos em colaborar para que esta de fato aconteça, vários profissionais demonstraram em suas falas acreditar que eles tem uma grande participação nesse processo. No entanto a partir do trecho recortado do colaborador ILS4 podemos notar uma reflexão interessante quando ressalta que *"só colocar o intérprete lá não garante que ele aprenda de fato" (ILS4)* E, nessa direção, acreditamos também que outras estratégias devam ser desenvolvidas para que a inclusão educacional de alunos surdos de fato aconteça.

Concordamos com Rosa (2006) quando esta alerta que "a inserção do ILS na sala de aula não garante que outras necessidades do aluno surdo, também concernentes à sua educação, sejam contempladas" (ROSA, 2006, p. 89) e que "a presença do intérprete pode mascarar uma inclusão que exclui" (ROSA, 2006, p. 89).

---

[36] LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96

CONSIDERAÇÕES

O objetivo desse estudo foi apreender as concepções as concepções do ILS a respeito de sua prática profissional e como esta pode contribuir com o processo ensino aprendizagem do estudante surdo.

Ao investigar quais as concepções do ILS sobre o seu papel no contexto educacional de alunos surdos em escolas regulares a pesquisa nos permitiu compreender que este papel ainda não está totalmente delimitado, entretanto há um consenso do grupo no que se refere ao seu papel de "agente" da inclusão, e da sua responsabilidade enquanto mediador do conhecimento, mais do que somente mediador da comunicação, entre o professor ouvinte e o aluno surdo.

Entendemos que o ILS não pode limitar a sua atuação unicamente à interpretação dos conteúdos ministrados pelo professor, mas sua tarefa deve ser, também, fazer com que estes conteúdos sejam compreensíveis para aluno surdo. Além disso, e amparados pelas falas dos colaboradores desta pesquisa, acreditamos que o ILS também deva atuar como mediador das relações humanas entre o aluno surdo e o professor e os demais atores do cenário escolar, podendo, inclusive, incentivar situações de contato entre estes. Acreditamos ainda, que em contextos educacionais, o ato de interpretar esteja intrinsecamente ligado ao ato de educar, e tudo que envolva o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo deve ser de interesse do ILS. Não se trata de assumir o papel do professor, mas atuar em parceria com o mesmo com vistas ao sucesso escolar desse aluno.

Com relação à concepção do ILS a respeito de sua atuação considerando as diferenças de identidade do aluno surdo atendido os dados demonstram que os ILS colaboradores entendem que sua atuação está intimamente relacionada ao perfil do aluno surdo atendido, sendo que sua postura profissional vai depender do nível de escolaridade em que ele atua – infantil, fundamental, médio ou superior – bem como do nível de fluência em Libras do surdo atendido e da sua consciência de identidade e autonomia com relação aos seus estudos.

Nesse sentido, as falas relacionadas ao "dar autonomia" ao aluno surdo se fazem pertinentes, uma vez que o ILS atua diretamente com este sujeito, sendo muitas vezes o único profissional no contexto escolar com fluência em Libras, e que pode interagir com ele. Lembramos ainda da questão relacionada ao fato de que grande parte dos surdos são oriundos

de famílias ouvintes, e, sendo assim, acabam interagindo muito pouco em seu ambiente familiar também.

A pesquisa nos possibilitou perceber que houve avanços no que tange às concepções de identidade profissional do intérprete que atua em contextos educacionais, sobretudo com relação à delimitação de suas funções. Hoje não notamos mais aquela postura enrijecida focada exclusivamente na mediação entre línguas. Já notamos uma compreensão de que o trabalho do intérprete educacional se difere do trabalho do ILS que atua em outros contextos, devido ao fato do mesmo estar relacionado a um trabalho pedagógico, que envolve procedimentos de ensino diferenciados e um compartilhar de experiências e conhecimentos diretamente com o professor.

Consideramos que tanto a abordagem teórico-metodológica quanto os dados empíricos apresentados, analisados e discutidos na pesquisa podem contribuir para novos estudos que tenham como foco a importância da atuação profissional do ILS no contexto da escolarização rumo à inclusão escolar de alunos surdos.

Acreditamos ser relevante tal estudo porque a tomada de consciência, pelo ILS, do seu papel enquanto instrumento de acessibilidade para o aluno surdo no contexto educacional inclusivo pode influenciar na sua forma de atuação em sala de aula e consequentemente, pode ser determinante para o sucesso escolar desses aprendizes, bem como para a sua autonomia enquanto sujeito do processo educacional.

Nosso estudo não se encerra aqui, novas roupagens e novos cenários se descortinam e tornam-se cada vez mais necessários para edificar processos educativos que tenham como pilares uma educação de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ANATER, G. I. P. & PASSOS, G. C. R. dos. **Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais: História, Experiências e Caminhos de Formação.** IN: QUADROS, R. M. (org.). Cadernos de Tradução. N° 26. 2010/2. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN: 1414-526X.

ARROJO, R. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou Lógica: a produção linguística dos surdos.** Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BOGDAN, C. R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação.** Porto: Porto editora, 1994.

BOTELHO. Paula. **Surdos Oralizados e Identidades Surdas.** In: SKLIAR, C. Atualidade da Educação Bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. Volume 2.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 dez. 2005.

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

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

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual na Educação dos Surdos-Mudos**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CAMPOS, Débora Wanderley & STUMPF, Marianne Rossi. **Cultura Surda: um patrimônio em contínua evolução.** IN: PERLIN, G. & STUMPF, M. R. (org). Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas. 1ª ed. Curitiba: PR:CRV, 2012.

CAMPOS, Geir. **O que é tradução.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DORZIAT, Ana. **Bilinguismo e Surdez: para além de uma visão linguística e metodológica.** In: SKLIAR, C. Atualidade da Educação Bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. Volume 1.

DUBOIS, Jean et alli. **Dicionário de linguística**. 9ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004. 653 p. (Publicado originalmente em francês, sob o título Dictionnaire de linguistique. Paris:

Larousse, 1973), [trad. Frederico Pessoa de Barros, Gesuína Domenica Ferretti, John Robert Schmitz, Leonor Scliar Cabral, Maria Elisabeth Leuba Salum, Valter Kehdi.]

FELIPE, Tanya; MONTEIRO, Myrna. **LIBRAS em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor**. 4. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS Editora Gráfica, 2004.

FERNANDES, E. **A função do intérprete na escolarização do surdo**. In*: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões*. Anais do II Congresso Internacional do INES, 17-19 de setembro de 2003.

FERNANDES, Sueli. **É possível ser surdo em português? Língua de Sinais e Escrita: em busca de uma aproximação.** In: SKLIAR, C. Atualidade da Educação Bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. Volume 2.

_____. **Educação de Surdos.** 2ª ed. atual. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa.** 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. Diálogos Cotidianos. Petrópolis, RJ : DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005

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.

GHEDIN, Evandro**. Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KARNOPP, Lodenir. B. **Língua de Sinais na Educação dos Surdos.** In: Thoma, Adriana da S; LOPES, Maura C. (Org). A invenção da surdez. 1ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KELMAN, C. A. **Os diferentes papéis do professor intérprete**. *Informativo Técnico Científico Espaço INES*, Rio de Janeiro, n.24, p.25-30, jul./dez. 2005.

KLEIN, Madalena. **Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho**. In. Thoma, Adriana; Lopes, Maura. A invenção da surdez. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LACERDA, C.B.F. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvinte: problematizando a questão.** In:___. e GÓES, M.C.R. *SURDEZ: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo, Lovice, 2000.

_____. **O Intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades**. In: *Letramento e Minorias*. Org. LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. e TESKE, O. Editora Mediação, Porto Alegre, 2002.

_____. **O intérprete de língua brasileira de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Relatório Final. FAPESP. Proc. 00443-3/05.2007. 2008. Disponível em: http://www.ppgees.ufscar.br/LACERDA%202008%20Interprete%20de%20Libras.pdf

_____. A **inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cadernos Cedes, Campinas, v.26, p.163-184, 2006.

_____. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre. Mediação: 2011.

_____. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 133 - 153, maio/agosto 2010.

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

LEITE, E.M.C. **Os papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005(Coleção Cultura e Diversidade Arara Azul).

LIMA, A. B.; FREITAS, D. N. T. **Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão.** Uberlândia: Edufu, 2013.

LIMA, Elcivanni.S. **Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras na educação superior**. Dissertação de Mestrado: Universidade de Brasília, 2006.

LODI, Ana Claudia B./ LACERDA, Cristina B. Feitosa de (orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre. Mediação: 2009.

LODI, Ana Claudia B./ HARRISON, Kathrin Marie Pacheco/CAMPOS, Sandra Regina L. de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre. Mediação: 2006.

LODI, Ana Claudia B./ HARRISON, Kathrin Marie Pacheco/CAMPOS, Sandra Regina L. de./ TESKE, Ottmar. **Letramento e minorias.** Porto Alegre. Mediação: 2009.

LOPES, Maura Corcini. **Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos.** IN: SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

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

MAGALHÃES JUNIOR, Ewandro. **Sua majestade, o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de Surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re) criações do sujeito.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

MASUTTI, Mara Lúcia. **Tradução Cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes.** Tese de Doutorado: Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2007.

MEC, SEESP .**Ensino de língua portuguesa para surdos : caminhos para a prática pedagógica** / Heloísa Maria Moreira Lima Salles ... [et al.] . _ Brasília :, 2004. 2 v. : il. ._(Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos)

MENDES, R. M. R. **Afinal: intérprete de língua de sinais, intérprete educacional, professor-intérprete ou auxiliar? O trabalho de intérpretes na lógica inclusiva.**

METZGER. Melanie. **Os destaques das pesquisas sobre interpretação de língua de sinais no contexto acadêmico da interpretação comunitária.** IN: QUADROS, R. M. (org.). Cadernos de Tradução. N° 26. 2010/2. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN: 1414-526X.

MITTMANN, Solange. **Notas do Tradutor e Processo Tradutório: análise sob o ponto de vista discursivo.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

PAGURA, Reynaldo. **A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores.** *DELTA* [online]. 2003, vol.19, n.spe, pp. 209-236. ISSN 0102-4450. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502003000300013.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

PERLIN, Gladis T. T. **Identidades Surdas**. IN: SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

_____. **A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais.** Educação Temática Digital, v.7, n. 2, p. 135-146. Campinas, 2006.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 2003.

_____. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, R. M.; KARNOP, L. B. ***Língua de Sinais Brasileira*: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da Inclusão Escolar no Brasil.** In: THOMA, Adriana da Silva e HILLESHEIM, Betina. Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. 1ª Ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

REIS, Flaviane. Professor **Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

ROSA, Andréa S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.** Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

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

RUSSO, Ângela. **Intérprete de Língua de Sinais: uma posição discursiva em construção.** Dissertação de Mestrado: UFRGS, Porto Alegre: 2009.

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

SANDER, Ricardo. O **Intérprete da Libras: um olhar sobre a prática profissional**. Anais do Seminário do INES. Rio de Janeiro, 2000.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

_____. **Tradução e Interpretação de Língua de Sinais: deslocamentos nos processos de formação acadêmica e profissional.** IN: QUADROS, R. M. (org.). Cadernos de Tradução. N° 26. 2010/2. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN: 1414-526X.

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngue para surdos.** In: SKLIAR, C. Atualidade da Educação Bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v.

SKLIAR, C. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade.** IN: SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

SKLIAR, C. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos.** In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão:* abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOBRAL, Adail. ***Dizer o "mesmo" a outros*: ensaios sobre tradução**. São Paulo: SBS, 2008.

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

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1 ed. 19 reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

TUXI, Patrícia. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado: Universidade de Brasília. Brasília: 2009.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia. **Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na pós-graduação: a afiliação ao campo disciplinar "Estudos da Tradução".** IN: QUADROS, R. M. (org.). Cadernos de Tradução. N° 26. 2010/2. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN: 1414-526X.

ANEXOS

1. Questionário aplicado aos ILS participantes do grupo focal:

QUESTIONÁRIO – TILSP – GRUPO FOCAL

1) Nome:
2) Data de Nascimento:
3) Idade:
4) Qual sua formação acadêmica? (Ensino Médio? Ensino Superior? Qual curso superior? Especialização? Qual área de especialização? Mestrado? Doutorado?)
5) Há quanto tempo atua como TILSP?
6) Há quanto tempo atua como TILSP na área educacional?
7) Em quais níveis educacionais já atuou? E em qual está atuando no momento? (Ensino infantil/Fundamental/Médio/Superior)
8) Tem surdos na família?
9) Porque você decidiu ser TILSP?
10) Realizou algum curso de formação para se tornar TILSP?
11) Frequenta algum curso de formação para TILSP atualmente?
12) Você acredita que cursos de formação de TILSP são importantes para sua prática profissional?
13) Outras considerações:

    Apresente aqui outras considerações que julgar necessárias.

2. Roteiro do Grupo Focal

ROTEIRO INICIAL DO GRUPO FOCAL:

1) Qual o papel do ILS no processo de escolarização do surdo?
2) Existe (ou deveria existir) diferença de atuação do ILS considerando as diferentes identidades dos alunos surdos atendidos?
3) Em sua opinião, a atuação do ILS pode favorecer ou atrapalhar o processo ensino e aprendizagem do aluno surdo?
4) Como o ILS deve se comportar profissionalmente para que seja facilitador do processo ensino aprendizagem de estudantes surdos?
5) Qual a sua concepção de inclusão escolar no que tange ao sujeito surdo?