

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Cristiane de Moraes Rosa

**A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL
DE LIBRAS NO PROJETO DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL BILÍNGUE NO INTERIOR
PAULISTA**

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Cristiane de Moraes Rosa

**A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL
DE LIBRAS NO PROJETO DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL BILÍNGUE NO INTERIOR
PAULISTA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.
Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª Suelene Regina Donola Mendonça.

Taubaté – SP

2017

**Ficha Catalográfica elaborada pelo SIBI-Sistema Integrado de Bibliotecas-
UNITAU**

CRISTIANE DE MORAIS ROSA

**A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS NO PROJETO DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL BILÍNGUE NO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica.
Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.
Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª Suelene Regina Donola Mendonça.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Suelene Regina Donola Mendonça - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof^ª. Dr^ª. Virgínia Mara Próspero da Cunha - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof^ª. Dr^ª. Ivone Yared - Universidade

Assinatura _____

DEDICO

À minha mãe, Sebastiana de Moraes Rosa (em memória), pela referência de sensibilidade, resistência e educação.

AGRADEÇO

À Professora Doutora Suelene Regina Donola Mendonça, orientadora dessa pesquisa, pela acolhida, paciência e valorosa crença na potencialidade humana.

À Professora Doutora Edna Maria Querido de Oliveira Chamon pela inestimável colaboração na elaboração da presente pesquisa.

Às Professoras Doutoras Virgínia Mara Próspero da Cunha e Ivone Yared pelas imensuráveis contribuições acadêmicas para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores Doutores do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, aos colegas e amigos de estudo e pesquisas pelos conhecimentos compartilhados.

À equipe gestora e funcionários da Escola Municipal de Projeto Bilíngue pela colaboração e atenção.

Aos docentes interlocutores/intérpretes de Libras pela participação nessa pesquisa.

A todos que participaram direta e indiretamente da minha trajetória pessoal e profissional.

À comunidade surda pelo respeito e contribuição.

“É preciso que na sala comum existam pessoas que possam se comunicar com o surdo, levando em conta as linguagens que ele domine, para que não se mantenha a cultura da diferença. Daí a importância da LIBRAS e do intérprete” (REDONDO; CARVALHO, 2001).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo conhecer a atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos sujeitos de pesquisa foram nove intérpretes educacionais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que compuseram a comunidade de Ensino Fundamental I e II, desde o início do projeto desenvolvido na escola que implementou o projeto bilíngue em questão, onde foi realizada a presente pesquisa. Tem como fundamentação teórica Vygotsky (1988), com a abordagem a teoria do desenvolvimento humano e pressupostos socioantropológicos da surdez. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário com trinta e três questões abertas e fechadas e a análise documental do Projeto Bilíngue Língua Portuguesa /Libras. Os dados obtidos foram tratados por meio da tabulação de dados e do *software* IRAMUTEQ. Observou-se que os sujeitos demonstraram respostas oriundas da realidade escolar em que atuam, respostas que podem ser consideradas nas reflexões de novos projetos que se interessem pela estrutura e funcionamento da escola bilíngue e, especificamente, para a atuação e formação de futuros intérpretes educacionais. A discussão, a interação, a mediação e a troca de saberes na área de atuação mostraram-se presentes na análise das respostas da pesquisa realizada. Os resultados deste estudo contribuem para as discussões sobre o tema em questão com os docentes interlocutores/intérpretes educacionais de Libras no panorama da formação inicial e específica e na atuação em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Intérprete de Libras. Escola Bilíngue. Surdez. Educação.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the performance of an educational interpreter of Libras (Brazilian Sign Language) concerning to a Project of a bilingual municipal school in the paulista interior. It referred to a qualitative approach survey with nine educational interpreters of Brazilian Sign Language that composed an elementary school community I and II, since the beginning of the developed project in the school where the mentioned bilingual project was implemented. This research had the theoretical basis Vygotsky (1988), addressing the theory of human development and socio-anthropological assumptions of deafness. It was used a questionnaire with 33 open and closed questions and documentary analysis about Bilingual Project of Brazilian Sign Language (Libras). The achieved were treated with, Analyses Throughtoutdata tabulation and arso through IRAMUTEQ software. It was seen in this study that individuals showed replies derived from the reality in which they operate and will be considered in the refections of new projects that are interested in the sctructure and functioning of bilingual school and specifically in the practice and education of future educational interpreters. The discussion, interaction, mediation and exchange of knowledge in the area of activity was presente in the analysis of the responses to the survey. The present study contributes to the discussions on the issue in question with the interlocutors teachers / educational interpreters of the Brazilian Sign Language in the panorama of initial and specific training and performance in the classroom.

KEY WORDS: Interpreter of Brazilian Sign Language. Bilingual school. Deafness. Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ciclo de vida profissional dos docentes interlocutores / intérpretes de Libras	75
Tabela 2: Formação docente.....	78
Tabela 3: Funções no contexto escolar.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dez passos para a criação de uma escola inclusiva	28
Quadro 2: Modalidades de atuação profissionais	46
Quadro 3: Os saberes dos professores.....	48
Quadro 4: Modelos de educação bilíngue no Brasil	57
Quadro 5: Distribuição dos docentes interlocutores/intérpretes de Libras em nível de atuação e número de alunos atendidos	60
Quadro 6: Desenvolvimento de uma análise.....	65
Quadro 7: Perfil pessoal dos docentes interlocutores / intérpretes de Libras	73
Quadro 8: Perfil profissional dos docentes interlocutores / intérpretes de Libras	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fatores que contribuem para a qualidade de aprendizagem profissional	50
Figura 2: Divisão temática das categorias do questionário utilizado para a coleta de dados	66
Figura 3: Mapa conceitual sobre a atuação na sala de aula.....	87
Figura 4: Mapa conceitual dos desafios e possibilidades na atuação profissional.....	91
Figura 5: Mapa conceitual sobre as expectativas dos docentes interlocutores / intérpretes ..	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Classificação de deficiências.....	22
Gráfico 2: Percentual de deficientes auditivos na cidade pesquisada	23
Gráfico 3: Percentual de perda auditiva	23

LISTA DE SIGLAS

AADA	–	Associação de Apoio ao Deficiente Auditivo
ASL	–	American Sign Language (Língua de Sinais Americana)
AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
CEB	–	Camada de Educação Básica
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CORDE	–	Coordenadoria Nacional de Apoio à Pessoa com Deficiência
DERDIC	–	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
D.O.U	–	Diário Oficial da União
DI/I	–	Docente Interlocutor / intérprete de Libras
FCEE	–	Federação Catarinense de Educação Especial
FENEIS	–	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILS	–	Intérprete de Língua de Sinais
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	–	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	–	Língua Brasileira de Sinais
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS	–	Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras
PUC	–	Pontifícia Universidade Católica
REM	–	Rede Municipal de Ensino
SEESP	–	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIL	–	Tradutor Intérprete de Libras
UFSC	–	Universidade Federal de Santa Catarina
UFMS	–	Universidade Federal de Santa Maria

- ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
- UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
- UNITAU – Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Problema.....	20
1.2 Objetivos.....	21
1.2.1 Objetivo Geral	21
1.2.2 Objetivos Específicos	21
1.3 Delimitação do Estudo	21
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa.....	21
1.5 Organização do trabalho.....	24
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	25
2.1 Inclusão escolar do surdo no Brasil: um breve panorama dos aspectos históricos e legais	25
2.2 A Língua de Sinais como primeira Língua.....	31
2.3 Mediação como elemento fundamental na aprendizagem do aluno surdo.....	34
2.4 O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais na educação do surdo	39
2.4.1 Tradutor Intérprete de Língua de Sinais: os saberes docentes	47
2.5 Educação bilíngue e surdez	52
3 METODOLOGIA.....	59
3.1 Tipo de pesquisa	59
3.2 População / sujeitos da pesquisa.....	59
3.3 Os Instrumentos para coleta de dados	60
3.3.1 Análise documental	60
3.3.2 Questionário	61
3.4 Procedimentos para coleta de dados	62
3.4.1 Análise documental	62
3.4.2 Questionário	63
3.5 Procedimentos para análise de dados	64
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
4.1 Análise documental	68
4.1.1 Conhecendo o Projeto Escola Bilíngue Língua Portuguesa/Libras.....	69
4.2 Análise dos questionários	72
4.2.1 Organização de informação em categorias de pesquisa	72

4.3 Categoria 1 – Perfil dos docentes interlocutores / intérpretes de Libras no contexto escola	73
4.3.1 Perfil pessoal	73
4.3.2 Perfil profissional	74
4.3.3 Perfil de formação	78
4.4 Categoria 2 - Atuação dos docentes interlocutores / intérpretes em sala	82
4.4.1 Contexto da sala de aula	82
4.4.2 Atuação na sala de aula	87
4.5 Categoria 3 - Desafios e possibilidades na atuação profissional	90
4.6 Categoria 4 - Expectativas dos docentes interlocutores / intérpretes de Libras	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE	107
APÊNDICE I - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO	108
APÊNDICE II – O USO DO SOFTWARE IRAMUTEQ E A ANÁLISE DO CONTEÚDO	117
ANEXOS	119
ANEXO A – Ofício para a Secretaria Municipal de Educação.....	120
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
ANEXO C - Termo de Autorização de Pesquisa	122
ANEXO D – Termo de Autorização da Instituição.....	123
ANEXO E - Termo de Responsabilidade e Compromisso para Uso, Guarda e Divulgação de Dados e Arquivo de Pesquisa	124
ANEXO F - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	125
ANEXO G – Folder – Projeto Especial de Escola Bilíngue.....	128

1 INTRODUÇÃO

Os apontamentos apresentados nesta pesquisa trazem à tona o importante trabalho do intérprete educacional de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para o desenvolvimento e a inclusão de alunos surdos. Dizem respeito à interface do panorama da realidade educacional brasileira, na qual observa-se um aumento significativo de inserção de alunos surdos nas escolas (IBGE, 2010), em particular, no Ensino Fundamental I e II. Logo, tal atuação no contexto escolar pode apresentar-se como um desafio em relação às propostas educacionais inclusivas.

Na garantia pela Lei Brasileira de Inclusão, está um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Em vigor no ano de 2015, garante a autonomia e a capacidade de cidadãos para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas. Também é chamado de Estatuto da Pessoa com Deficiência conforme a Lei 13146/2015. (BRASIL, 2015).

Em conformidade, a Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000) estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, cujo artigo 18 indica a necessidade de formação de profissionais que facilitem a comunicação direta com pessoas surdas, e a Lei 10.436 (BRASIL, 2002) que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda.

O tema foi escolhido a partir de experiências vivenciadas: trabalhar em uma escola na qual se propõe a inclusão de alunos surdos traz-nos a preocupação com a dificuldade dos professores, que vai da falta de confiança e temor de fracassar até a definição do conteúdo, estratégias e práticas pedagógicas, bem como os fatores afetivos, cognitivos, sociais e culturais envolvidos no tema da surdez. A experiência de ter intérprete/tradutor de Libras em sala de aula traz a dimensão deste processo de ensinar e aprender de alunos surdos, já que o problema não é a surdez, mas a falta de uma Língua para que haja comunicação.

Mendonça (2002) pesquisou a inclusão de uma educanda surda no Ensino Fundamental; e pôde constatar a dificuldade de ela se sentir parte daquele espaço educacional, sendo possível verificar que, naquele momento, a aluna surda estava fisicamente na unidade regular de ensino, mas, de fato, não tinha se apropriado dos conteúdos que estavam sendo disponibilizados aos outros alunos. A incompatibilidade entre as Línguas utilizadas no ambiente escolar pelos envolvidos parece ser a responsável pela barreira na comunicação e, conseqüentemente, no acesso ao conhecimento, ao qual o surdo tem direito.

O interesse pelos estudos surdos deu-se na convivência familiar e social com a comunidade surda e na investigação a respeito da atuação dos tradutores / intérpretes de Libras surgida no ano de 2005, a partir da prática docente desta pesquisadora que, como professora regente da Rede Municipal de Ensino no Vale do Paraíba, recebeu em sua sala de aula de alfabetização uma aluna surda no segundo ano do Ensino Fundamental I. Embora possuísse conhecimento básico de Libras adquirido anteriormente e partilhado nas aulas com os ouvintes e a surda, esse conhecimento se mostrava insuficiente diante do desafio proposto. Na época, a unidade escolar não possuía o “professor capacitado” para atender às necessidades da aluna surda.

O termo “professor capacitado” é utilizado na Resolução CNE/CEB(BRASIL,2001), com enfoque na formação e atuação de professores. Assim, a fundamentação legal e conceitual que preside a formação de professores, tratada nas diretrizes nacionais para a formação de professores para o ensino na diversidade, e o desenvolvimento de trabalho de equipe são considerados essenciais para a efetivação da inclusão.

Do ponto de vista das vivências desta pesquisadora, o principal desafio da escola que se quer inclusiva é a iniciativa de desenvolver uma pedagogia centrada no sujeito, capaz de educá-lo, sem discriminação, respeitando as diferenças e suas experiências culturais, linguísticas e cognitivas. Logo, a oportunidade de formação continuada, no exercício do magistério, deve ser oferecida pelas instâncias educacionais da união, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Assim, o Mestrado Profissional em Educação foi a possibilidade de aprofundar os estudos e pesquisas com vistas à melhoria da prática desta docente no âmbito da educação do surdo.

Tem-se, então, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como Língua natural das comunidades surdas na garantia da comunicação, socialização e direito do surdo à sua Língua materna, definido pela Federação Nacional de Educação de Integração dos Surdos (FENEIS, 2009).

Desse modo, os intérpretes educacionais de Libras devem ter um lugar, um espaço de direito e tornam-se imprescindíveis no processo de significação e mediação pedagógica, no contexto educativo (LACERDA, 2006). Conhecer esse espaço e a atuação desses intérpretes, são interesses desta pesquisa.

Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, considera-se que o intérprete é o intermediador de um processo interativo que envolve intenções conversacionais e discursivas com propósito de construir conhecimento (FENEIS, 2009).

As pesquisas de Lacerda e Gurgel (2011) revelam a necessidade do acesso às experiências linguísticas mediadas por uma modalidade visual espacial (Libras) a um número expressivo de pessoas com surdez, considerando as políticas linguísticas bilíngues oficiais e recursos destinados a essa comunidade surda.

Deve-se atentar para as dificuldades que o aluno surdo encontra na sala regular, tanto na preparação de todos os envolvidos na comunidade escolar, como na preparação da sala e da escola para receber o surdo. O aluno surdo possui necessidades específicas para se comunicar, aprender e desenvolver-se. Considera-se relevante examinar, com mais detalhe, no espaço escolar, a questão da prática de valorizar a Língua Portuguesa/Libras e outras práticas comunicativas no contexto pedagógico da cultura da surdez (CAMPOS, 2008).

Ao propor conhecer e analisar a atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista, na realidade do Ensino Fundamental, pretende-se promover possibilidades de reflexão e legitimidade de políticas públicas efetivas, conseqüentemente, no processo de ensino aprendizagem e formação profissional.

Considerando-se, também, a complexidade desse estudo, torna-se imprescindível o desenvolvimento de uma investigação que enfatize a mediação como o elemento chave da teoria de Vygotsky (1988), que defende a utilização de mediadores para ajudar o ser humano a modificar a si e a seu ambiente.

Ao abordar a mediação, compreende-se seu contexto nas experiências de linguagem na relação com o outro, ouvinte ou surdo, e na representação social do grupo no qual está inserido. Diante das possibilidades oportunizadas pelo grupo social, no espaço escolar, também se justifica a presença de docentes interlocutores/intérpretes educacionais de Libras com atuação de mediadores nas relações sociais de interação e comunicação social. Neste caso, buscou-se delinear os pontos principais das discussões nesse campo.

A este propósito, questiona-se: como é a atuação dos intérpretes educacionais de Libras na sala de aula, de forma que possibilite o acesso de seus alunos surdos ao currículo escolar? Quem são esses profissionais?

1.1 Problema

Tendo em vista a importância desse profissional, questiona-se:

- Como é a atuação dos intérpretes educacionais de Libras em sala de aula, de modo a possibilitar o acesso de seus alunos surdos ao currículo escolar?
- Quem são esses profissionais?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Conhecer e analisar a atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar o perfil do intérprete de Libras que atua no contexto desta pesquisa;
- Conhecer o Projeto Especial de Escola Bilíngue Língua Portuguesa/Libras de uma escola municipal bilíngue no interior paulista;
- Identificar os desafios e as possibilidades na atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista.

1.3 Delimitação do Estudo

O projeto da escola municipal bilíngue é dotado de “docente interlocutor / intérprete”, que se caracteriza como um profissional que possui o conhecimento e a fluência da Língua Brasileira de Sinais, Libras, e da Língua falada do país, Língua Portuguesa, e é qualificado para desempenhar a função de intérprete, possuindo o domínio das estratégias de tradução e interpretação (BRASIL, 2004).

A Secretaria Municipal de Educação da cidade, onde ocorreu a pesquisa, apresentava no quadro de funcionários desta escola bilíngue treze docentes interlocutores /intérpretes de Libras.

No estudo do Projeto Especial de Escola Bilíngue, os aspectos que definem e caracterizam a atuação profissional, seus elementos essenciais e as possíveis relações a serem estabelecidas foram o foco da pesquisa.

Tomando o exposto como base, esta pesquisa foi realizada na referida escola e teve como sujeitos, dentre os treze profissionais, nove intérpretes educacionais em Libras atuantes no Ensino Fundamental I e II.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Se considerarmos o acesso igualitário ao conhecimento, garantido na legislação vigente, assim como as necessidades específicas do aluno surdo, bem como as consequências

advindas das relações sociais e a possibilidade do intérprete educacional de Libras poder mediar o processo de construção da aprendizagem de estudantes surdos, esta pesquisa justifica-se por buscar o enriquecimento das discussões a respeito da atuação do intérprete, seu percurso profissional, os desafios e as possibilidades de sua atuação.

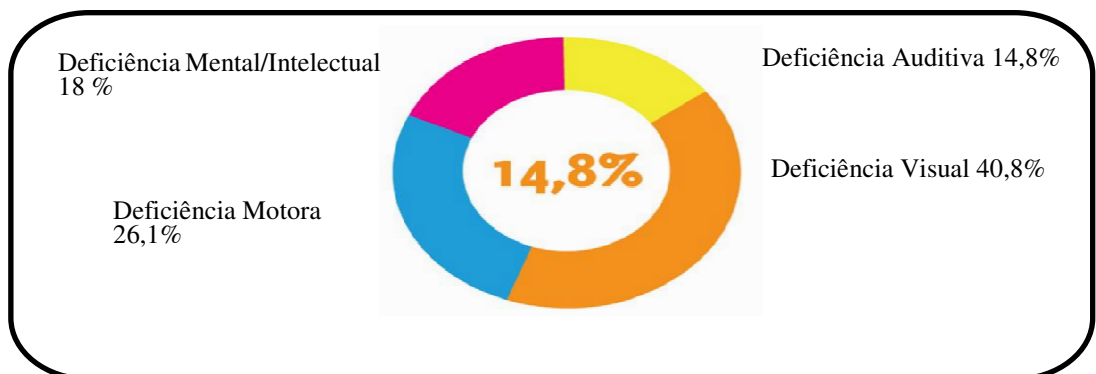
O profissional que atua como intérprete educacional é responsável pela mediação entre o aluno surdo com os colegas ouvintes e o professor, além de possibilitar o acesso aos conteúdos que estão sendo abordados em sala de aula. A obrigatoriedade (por força da lei) de sua presença em sala tem como objetivo atender as necessidades desse aluno, favorecendo o seu desenvolvimento. Nesse sentido, justifica-se a relevância de estudar a atuação desse profissional em sala de aula.

Daí a necessidade da formação continuada e de reflexão constante para atuação dos docentes interlocutores/intérpretes de Libras, em parceria com o professor que atua em sala de aula e sua relevância na qualidade de ensino ao aluno surdo.

Servimo-nos dos dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) que apontam que aproximadamente 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, sendo que 2,1 milhões de pessoas apresentam deficiência auditiva severa, dos quais 344,2 mil com surdez.

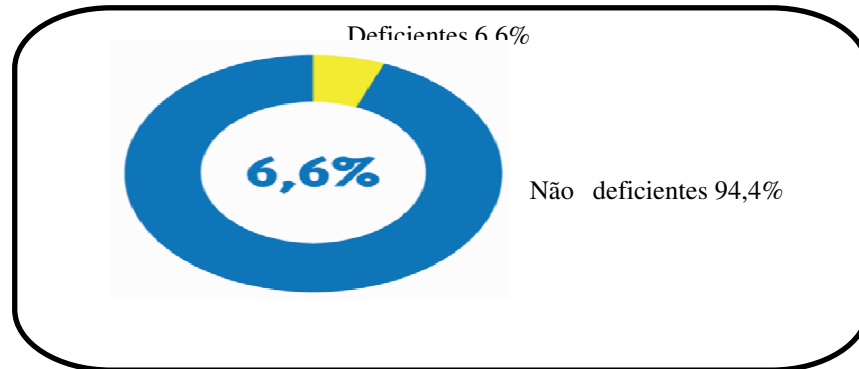
A deficiência auditiva é a quarta mais comum da cidade escolhida para a pesquisa e está presente em 6.203 pessoas. A mais comum é a deficiência visual (40,8%), seguida da motora (26,1%) e da mental/intelectual (18%) (IBGE, 2010). Conforme o Gráfico 1, o percentual de alunos surdos na cidade estudada é de 14,8% em relação aos outros tipos de deficiências.

Gráfico 1: Classificação de deficiências



Fonte: IBGE(2010)

Conforme ilustrado no Gráfico 2, dos 629.921 habitantes da cidade escolhida para a pesquisa 41.634, o que contabiliza 6,6%, têm algum tipo de deficiência, segundo o Censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

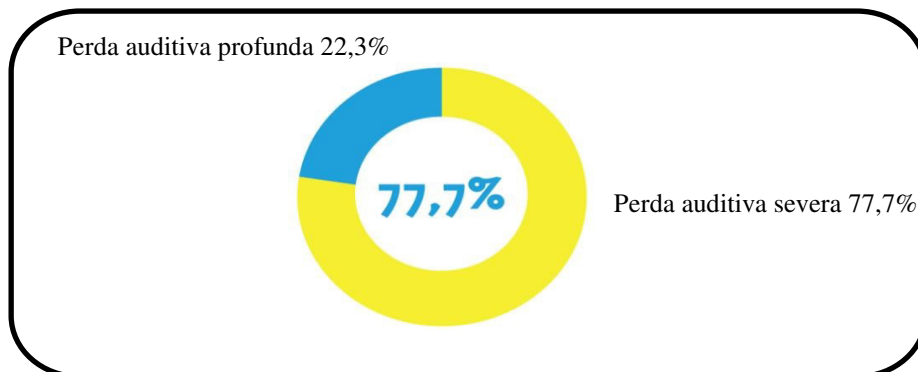
Gráfico 2: Percentual de deficientes auditivos na cidade pesquisada

Fonte: IBGE (2010)

A deficiência auditiva consiste na perda maior ou menor da percepção dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de deficiência auditiva de acordo com os diferentes graus de perda da audição. Assim, as pessoas com deficiência auditiva podem ser classificadas como parcialmente surdas e surdas.

Parcialmente surdo é o indivíduo com surdez leve, que apresenta perda auditiva de até trinta decibéis, ou com surdez moderada (condição que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis). Surdo é o indivíduo com surdez severa (perda auditiva entre setenta e noventa decibéis) ou profunda (perda auditiva superior a noventa decibéis). DECIBEL (dB) é uma unidade de medida da intensidade ou volume do som, estando presente em qualquer fonte sonora (OMS, 1997).

A perda auditiva severa é a que predomina. São 4.817 pessoas com grande dificuldade para ouvir. No município estudado, outras 1.386 (22,3%) têm perda auditiva profunda, ou seja, não conseguem ouvir de modo algum (IBGE, 2010), segundo o Gráfico 3.

Gráfico 3: Percentual de perda auditiva

Fonte: IBGE(2010)

Nesse sentido, fizeram parte desta pesquisa, justamente essa população: perda auditiva profunda, que fazem uso da Libras. O desenvolvimento da atividade socialmente valorizada entre o grupo de surdos, o ensino de Libras, impulsionou a continuidade dos alunos nos estudos, e o direito de terem intérpretes em sala de aula. Dessa forma, tornam-se imperativo os estudos constantes nesse campo de conhecimento.

1.5 Organização do trabalho

Na seção I, encontram-se elementos que mostram o rumo que se busca com esta pesquisa: introdução, objetivos, delineamento e relevância.

Na seção II, destacam-se os estudos de revisão de literatura, com ênfase na inclusão escolar do surdo no Brasil: Inclusão escolar do surdo no Brasil: um breve panorama dos aspectos históricos e legais; A Língua de Sinais como primeira Língua; A mediação como elemento fundamental na aprendizagem do aluno surdo; O tradutor intérprete de Língua de Sinais: na educação do surdo; O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais: os saberes docentes e educação bilíngue e surdez. A fundamentação teórica possibilitou a análise, a identificação e a relação entre os dados coletados e as teorias levantadas sobre a atuação e o desenvolvimento profissional do intérprete educacional de Libras.

Na seção III, expõe-se a metodologia: a escolha do questionário como técnica de coleta de dados, a análise de documento, a caracterização dos sujeitos participantes desta pesquisa e os procedimentos para coleta e análise de dados.

Na seção IV, apresentam-se os resultados e discussão para esta pesquisa realizados por meio dos dados coletados, análise dos questionários, análise documental e suas associações com a revisão de literatura.

Em seguida, será apresentado o fechamento do trabalho e as Considerações finais com a retomada das principais ideias discutidas e o alcance dos objetivos no intuito de concluir a pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, procede-se a um breve panorama histórico e teórico sobre a inclusão escolar no Brasil, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, a educação bilíngue, a atuação e o desenvolvimento profissional do intérprete de Libras no âmbito educacional.

2.1 Inclusão escolar do surdo no Brasil: um breve panorama dos aspectos históricos e legais

Para entender a situação do surdo atualmente, nada melhor do que visitar um pouco da sua história. A questão da inclusão de alunos surdos aponta uma realidade histórica, complexa e multifacetada.

A surdez, em tempos remotos, fez com que crianças fossem consideradas como “imbecis” e “irracionais”. Eram obrigadas a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhas e abandonadas na miséria. Não tinham direitos e também eram sacrificadas, não recebiam “comunhão” (termo específico da igreja Católica), nem heranças e ainda havia sanções bíblicas contra o casamento de duas pessoas surdas (BUENO, 1993; SACKS, 2001; KOJIMA, 2008). Consideradas um estorvo na sociedade, a morte da criança nascida com deficiência era considerada “normal”.

A história dos surdos começou triste, silenciosa e dolorosa, pois a ideia que se tinha sobre eles era de piedade, e a indiferença era a atitude comum. No período de 1712-1789 surgiu na França, o Abade Michel de L’Épée, com a primeira escola para crianças surdas, onde utilizou-se a Língua de Sinais, com o objetivo de ensinar a ler, escrever e transmitir a cultura, dando acesso à educação, por meio de uma combinação dos Sinais com a gramática francesa (BUENO, 1993; SACKS, 2001; KOJIMA, 2008).

O método de L’Épée teve sucesso e obteve bons resultados na história da surdez. Em 1791, a sua escola se transformou no Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris, o qual foi dirigido pelo seu seguidor o gramático Sicard (SACKS, 2001).

L’Épée (1780) contribuiu de forma significativa com a educação dos surdos ao apontar a relevância da Língua de Sinais, tendo sido um defensor do acesso de todos os surdos à educação pública e gratuita. Considerou a Língua que o surdo já possuía, o que significou um

reconhecimento desse sujeito como um ser capaz. Essa compreensão representou respeito pelo diferente, bem como reconhecimento de que é dessa forma que ele se expressa e compreende o mundo (MENDONÇA, 2002).

Os primeiros relatos sobre a Educação de Surdos no Brasil iniciaram-se em 1855 com a chegada de Eduard Huet, jovem nobre de família francesa, surdo aos doze anos em consequência do sarampo, formado no Instituto de Surdos na França. Na sua chegada ao Brasil, foi apresentado ao reitor do Imperial Colégio Pedro II, que lhe abriu as portas para fundar a primeira escola de surdos: o “Imperial Instituto de Surdos Mudos”. Em 1925, consolidou a escola, o caráter de estabelecimento profissionalizante. Os anos de 1950 foram marcados por ações importantes, como a criação do primeiro Curso Normal para professores na área da surdez surdocega (1951). No mesmo ano, Helen Keller (surdocega americana) visitou o Brasil e, em 1952, fundou o jardim de infância do Instituto, sendo criado o curso de Artes Plásticas nos anos seguintes. O Instituto passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, no qual utilizava-se uma mistura da Língua de Sinais Brasileira, as já usadas nas várias regiões do Brasil (FENEIS, 2009).

De maneira geral, os métodos utilizados na educação de surdos no Brasil seguiram a trajetória histórica marcada pelas tendências mundiais. Deste modo, até 1960, priorizou-se nas instituições educacionais voltadas ao ensino de surdos a opção por métodos curativos, cujo objetivo principal era o desenvolvimento da fala. Pautado nas políticas públicas de caráter assistencialista, tinha o intuito de tornar os surdos úteis para a sociedade sem depender dos cuidados do poder público. Segundo Skliar (2010), o modelo clínico “[...] impõe uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o *déficit* biológico, com a surdez do ouvido, e se traduzia educativamente em estratégias e recursos de índole reparatória e corretiva” (p.110).

Para o autor, esse modelo valorizava a Língua oral, sendo a surdez uma “doença” que deveria ser “curada”. Ainda segundo Skliar (2010), o isolamento comunicativo do surdo foi um reflexo desse modelo clínico, referindo-se à proibição de milhares de crianças surdas a utilizarem a Língua de Sinais. Sendo incapazes de desenvolver a fala, acabavam não se sentindo pertencentes a nenhum grupo social, nem dos ouvintes, nem dos surdos. Nesse sentido, a educação esteve voltada para um trabalho de oralização.

Percebe-se que, pelo seu histórico, ainda que no Brasil, no séc. XIX, houve a criação do Instituto, tratou-se de uma ação pontual. Só se consolidou a partir do final do século XX a proposta de incluir o aluno surdo nas salas regulares, assim como a atuação de intérpretes em

sala de aula. É ainda muito recente esta política pública para dizer que se encontra consolidada.

Falar em inclusão é tomar a Declaração de Salamanca como marco na história da educação (nesse caso, em relação à educação do surdo). Entretanto, vale ressaltar que essa discussão não é recente, mas tomou força a partir da Declaração que, além de priorizar a educação para todos, ressalta que esse ensino deve ser de qualidade, respeitando as especificidades de cada um. Proclama que “as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns, e deverão integrá-los numa pedagogia centrada na pessoa, capaz de atender essas necessidades”. Assim, o tratado, refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e tem, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. Dentre todos os alunos, encontram-se os surdos (UNESCO, 1994, p.23).

Dessa forma, a escola precisa centralizar-se na criança, e as diferenças precisam ser respeitadas. Fala-se em esforço coletivo para que os objetivos sejam alcançados.

Inclusão escolar, para Aranha (2002), significa o processo de permitir que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha as suas necessidades atendidas por meio de recursos físicos, materiais e humanos, para que possa, em igualdade de condições, adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes importantes para sua inserção no mundo social e do trabalho.

Segundo Paula (2006), a inclusão escolar deve começar com a preparação da sala de aula, com recursos humanos, físicos e materiais para receber os alunos com necessidades educativas especiais, entre eles os surdos. Incluir significa dar-lhes chances iguais de aprender em uma sala regular.

Destaca-se que, além de incluir fisicamente, o aluno deve aprender, deve ter acesso aos bens valorizados socialmente. A diferença deve ser valorizada como fortalecimento à aprendizagem.

Diante desta discussão, podemos compreender os dez passos para a criação de uma escola inclusiva, na perspectiva de Schaffner e Buswell (1999).

Quadro 1. Dez passos para a criação de uma escola inclusiva

O primeiro e talvez o principal é criar uma nova escola, uma escola democrática e igualitária estabelecendo esta meta como sua filosofia.
O segundo passo é proporcionar uma liderança forte, ou seja, o diretor deve acreditar e defender que todas as crianças podem aprender.
O terceiro passo é promover culturas que aceitem o diferente com acolhimento, apreciação e acomodação sincera da diversidade.
O quarto passo é desenvolver uma rede de apoio, pessoas que se reúnam para dialogar, traçar metas, trocar experiências, resolver problemas e assim ajudar tanto professores como alunos a serem bem sucedidos em seus papéis. Todos os alunos devem estar envolvidos em ajudar um ao outro, assim evitam-se os rótulos como “diferentes”.
O quinto passo é estabelecer processos contínuos para garantir o planejamento e a monitoração eficiente, efetiva e constante para os alunos. Por isso é importante que sejam traçadas metas para que este processo se dê com sucesso. Devem ser feitos planejamentos que ajudarão professores e alunos a obterem tranquilidade no desenvolvimento de suas tarefas.
O sexto passo é desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua envolvendo todos, inclusive funcionários e pais.
O sétimo passo é manter a flexibilidade. Ir além do que a formação tradicional impõe. Trabalhar em equipes dinâmicas e observar as realidades para desenvolver um papel flexível diante dos desafios.
O oitavo passo é examinar e adotar abordagens de ensino efetivas. Fazer isso revendo as práticas de ensino para que a aprendizagem seja ativa para todos os alunos. Não se deve ter uma abordagem única e um repertório limitado de abordagens de ensino.
O nono passo é comemorar os sucessos e aprender com os desafios. Cultivar a capacidade de pensar criativamente. Pensando-se criativamente podem-se criar novas perspectivas, inovações que contribuam para um melhor desenvolvimento da comunidade escolar.
E, enfim, o décimo passo é estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele o paralise.

Fonte: Schaffner e Buswell (1999, p. 69-87)

A inclusão escolar das crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino público é um grande avanço, pois proporciona a ela condições de vida similares às das outras crianças, dando-lhes possibilidade de uma vida tão normal quanto possível, permitindo-lhes o acesso aos bens sociais políticos, culturais e econômicos (SASSAKI, 1999).

Nessa esteia, tomou força uma série de discussões e de movimentos em prol da inclusão de alunos com “deficiência” nas salas de ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) dedica um capítulo para a educação especial e estabelece, em seu artigo 58, que Educação Especial, trata-se de uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Estabelece ainda que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender as especialidades dessa população.

No que diz respeito à legislação, foram destacados para fins desta pesquisa, os aspectos relacionados à educação de surdos e à atuação do intérprete de Libras.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Destaca-se, No artigo 8º que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns mediante:

[...] a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessário[...] (BRASIL, 2001, p. 2).

Pode-se perceber a intenção de oferecer, além do acesso ao ensino regular, condições para que o aluno usufrua desse segmento de ensino com qualidade e que nele permaneça. Destaca-se a necessidade do serviço dos intérpretes, no caso dos alunos surdos, de Língua Brasileira de Sinais.

No Brasil, a resolução do Conselho Nacional de Educação que normatiza ainda a Educação Especial no país, assegura que

Aos alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis como (...) a Língua de Sinais, sem prejuízo ao aprendizado da Língua Portuguesa, facultando-lhes a e as suas famílias opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas, ouvido os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 2001, p. 3).

Nesse sentido, a Resolução reitera a perspectiva de que a questão da educação dos surdos reside na forma de comunicação, enfatizando o acesso à Língua de Sinais.

No caso da educação de surdos, incluir pressupõe o repensar das condições da prática docente e possibilitar o suporte de serviços da área de Educação Especial, por meio dos seus profissionais. Na verdade, na educação, o que deve ser especial são os recursos físicos e materiais, além da formação do professor, mas não o aluno. O contrário não é inclusão, ou seja, considerar o aluno especial é discriminá-lo, é estigmatizar as suas diferenças como se fossem “defeitos”.

A partir da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, artigo 2º, considera a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo essa

Língua como meio legal de comunicação do surdo. A partir dessa conquista, a Língua Brasileira de Sinais, vem ocupando espaço educacional e social bastante significativo.

Com relação ao profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, o Decreto 5.626/2005, em seu capítulo 5º, dispõe que esse profissional deve estar incluído no quadro das instituições federais de ensino da educação básica e superior, de forma a viabilizar o acesso e a comunicação, a informação e educação de alunos surdos. Sem dúvida, um ganho bastante importante para a inclusão e permanência dessa população no ensino regular, proporcionando condições de acesso aos conteúdos e à comunicação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 reitera, assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadã. Assegura que as pessoas com deficiência tenham direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de modo a alcançar o máximo de desenvolvimento, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Com relação ao direito a educação, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/2015, em seu capítulo 4º, reitera

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015, p.6).

Nesse sentido, reforça a necessidade e obrigatoriedade de oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, entre eles, disponibilizar tradutores e intérpretes de Libras, destacando que aqueles que atuam na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras. Aqueles, direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

A Língua de Sinais é mais acessível devido ao bloqueio oral auditivo que as pessoas surdas apresentam, não sendo mais fácil, nem mais difícil de ser aprendida. Uma pessoa surda pode aprender o Português escrito e falado, porém aprende o falado com mais dificuldade (QUADROS, 2004).

Daí surge a valorização da prática bilíngue, em que o aluno surdo vai aprendendo a Língua Portuguesa por meio da Língua de Sinais e vice-versa. Ou seja, num cenário de

iniciativas para o atendimento educacional e a inclusão do surdo, destaca-se, na investigação de processos linguísticos cognitivos dos alunos, os lugares da Língua majoritária.

Na tentativa de adequar o ensino às necessidades do aluno surdo, considerando que a Língua de Sinais tem um papel central no desenvolvimento dos surdos, não deve ser vista apenas como apoio, mas como forma principal de acesso ao conhecimento e , portanto, as disciplinas escolares devem ser ensinadas nessa Língua, pois o Brasil busca uma educação bilíngue (BRITO, 1993, *apud* MENDONÇA, 2007).

Esse assunto será discorrido posteriormente no desenvolvimento desta dissertação.

2.2 A Língua de Sinais como primeira Língua

Língua de Sinais, é entendida de acordo com Quadros (2004, p. 46) “como Línguas espaços visuais, ou seja, a realização dessas Línguas não é estabelecida por meio do canal oral auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço”. Tem uma estrutura gramatical própria. A criança surda e a ouvinte podem aprender a modalidade linguística.

De acordo com Sacks (1998, p. 33), a introdução da Língua de Sinais “abre as portas da [...] inteligência pela primeira vez”. É digno de celebração, pois é algo que liberta as capacidades de uma pessoa, permitindo pensar e crescer.

Sacks (*apud* PEREIRA, 2009), com referência ao dito de J. Schuyler Long, Diretor da Iowa School for Deaf. The Sign Language, defende que:

A Língua de Sinais nas mãos de seus mestres é uma Língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação, uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da terra e elas se encontrarem serão usados os Sinais. (p.18).

Para esse autor, a Língua de Sinais se constitui em uma forma de comunicação capaz de atingir a mente com rapidez e facilidade, influenciando de forma significativa o desenvolvimento moral, afetivo e cognitivo do surdo.

Para Brito (1993):

A Língua de Sinais é a Língua materna porque, no contexto do seu discurso o processo linguístico cognitivo sociocultural se dá de modo natural, isto é, não requer, para ter acesso a ela, nenhum artefato ou programa educacional específico; a Língua oral auditiva é a segunda língua porque requer um programa sistemático e formal para a sua aquisição. (p. 49-50).

Na concepção da autora, quanto mais cedo se iniciar o aprendizado da Língua materna, mais condições o surdo terá de aprimorar o seu aprendizado. O ensino na Educação Infantil é imprescindível para o avanço e a socialização da criança surda, em um contexto mais amplo que o familiar, e para continuidade do desenvolvimento de mecanismos cognitivos que assegurem a aprendizagem nos outros níveis escolares. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a Língua de Sinais é o principal instrumento linguístico para o ensino das diferentes disciplinas do currículo oficial, sendo que essa Língua deve ser objeto de estudo formal (narrativo, argumentativo, ficcional e estrutural). O processo para aprendizagem da leitura e escrita da segunda Língua do surdo, a Língua majoritária, deve ter por base a Língua materna.

A Língua de Sinais deve ser vista como qualquer outra língua, pois, de acordo com Bakhtin (*apud* FIORIN, 2006, p. 18), “em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica”.

A experiência visual para um sujeito surdo é dinâmica, e um signo é como uma energia visual. Não há apenas uma combinação de signos, cores e formas, movimentos e tamanhos: a representação visual é assim como a melodia de uma música presente em interações dialógicas mediadas pela “visualidade”. O surdo é inerentemente visual do ponto de vista da experiência humana.

Ou seja, a Língua de Sinais como Língua natural do sujeito surdo proporciona a aquisição de conhecimentos universais.

Neste ponto, para Souza (2001, *apud* MATOS, 2012):

Nos casos em que os discursos indicam uma aceitação da Língua de Sinais, observa-se um fenômeno diferente, mas não menos preocupante: as atenções educacionais centram-se na busca de conteúdos e materiais para a formulação curricular na escola, e passam a girar em torno das questões relativas à especificidade e diferença, Língua materna e bilinguismo, e interculturalidade. (p.59).

No que se refere ao aprendizado da Língua de Sinais, Góes (2002) afirma que a aprendizagem se torna melhor na medida em que a criança surda vivencia experiências sobre sinais, fala e escrita. Os sinais não devem estar presentes na sala de aula somente como recurso instrumental ou suporte, seja para a aprendizagem da Língua Portuguesa – escrita e leitura – ou para o desenvolvimento de conceitos nas demais áreas acadêmicas. Neste aspecto, a prática envolvendo mímica e oralidade – um tipo de bimodalidade – ajuda o aluno a adquirir competências de escrita, com trocas comunicativas. Se a Libras for tematizada, ou seja, se for

utilizada pelos alunos e assumida como instância de interlocução será focalizada como objeto de conhecimento.

Diante de Góes (2002, p. 58), ao se desejar oferecer interação na escola para que o aluno dê significações para o que aprende e se motive a continuar aprendendo, “torna-se mais complexa no caso de alunos surdos, se considerar a efetivação de um trabalho educacional com e sobre a Língua majoritária e a Língua de Sinais”.

Nas palavras de Botelho (1998, *apud* MATOS, 2007, p. 46) “a Língua de Sinais é fundamental para o surdo, já que lhe dá outras condições de pensar, diferentemente daquele surdo que dispõe de fragmentos de uma Língua oral”.

Deste modo, o que os surdos precisam é do “[...] acesso a uma Língua que dominem e que lhes permita pensar com todas as complexidades necessárias, disponíveis como são para qualquer indivíduo” (MATOS, 2007, p. 46).

Observa-se a relevância da utilização da Libras, de forma significativa – que dê sentido ao aprendizado do surdo – para que se minimize a dificuldade de aprendizagem, já que o domínio visual é inerente ao aluno com surdez.

Isto posto, torna-se importante conceituar alguns dos diversos termos utilizados no estudo da surdez. Assim temos: o conceito de Linguagem como códigos que envolvem significação, não precisando necessariamente abranger uma Língua.

Nota-se, em seguida, o conceito de Fala, como produção da linguagem pelo falante nos momentos de diálogo social e interior, por meio do canal audiofonatório, quanto do espaço visomanual.

Assim, também, o termo Sinal utilizado nessa pesquisa é compreendido como elemento léxico da Língua de Sinais.

A este propósito, ao nos referirmos ao termo Fala, será compreendida no sentido de Vygotsky (1988), produzida pelas mãos. Da mesma forma, a produção da linguagem pelo falante nos momentos de diálogo social e interior, pode utilizar tanto o canal audiofonatório, quanto o espaço visomanual.

Assim sendo, concluímos que fala/linguagem tem o enfoque na apropriação e na construção de conceitos para os surdos.

Após a definição desses termos, essenciais para a compreensão na área deste estudo, torna-se possível iniciar a pesquisa e a análise aqui propostas.

Neste sentido, para Salles *et al.* (2004), a aquisição de uma Língua oral por surdos remete a questões complexas, tanto do ponto de vista cognitivo da representação mental do conhecimento linguístico, quanto do ponto de vista cultural, social e afetivo. É consenso que a

Língua de Sinais, por suas características de Língua visual espacial, constitui a modalidade ideal na aquisição de Língua principal pelo surdo.

Salles *et al.* (2004) afirmam que o cérebro está neurologicamente equipado para adquirir uma Língua, não necessariamente falada (oral). Pessoas que nascem surdas e aprendem a Língua de Sinais são um exemplo de que ouvir a fala não é condição para a aquisição e o uso de uma Língua.

Para Salles (2004), dada a constatação de que as crianças têm o domínio do sistema complexo que é a Língua em um curto prazo, sem esforço, com poucos desvios ou erros (em face das opções que podem ser extraídas dos dados a que são expostas), independentemente da natureza do ambiente (com mais ou menos reforço ou correção), na ausência de certos tipos de evidência, cruciais em situações de aprendizagem por instrução.

Conclui-se que o ser humano é dotado de um estado cognitivo inicial rico, complexo, uma faculdade cognitiva inata de linguagem, uma verdadeira propriedade da espécie, codificada como uma herança genética humana.

2.3 Mediação como elemento fundamental na aprendizagem do aluno surdo

O intérprete educacional de Libras tem a função de mediador da comunicação entre o surdo e o contexto educativo, e sua atuação é pautada pela mediação social em momentos de desenvolvimento. Trata-se do conhecimento que se constrói em interação com aquele que vai mediar a relação do estudante com o objeto de conhecimento e, também, no desenvolvimento que é partilhado entre os pares (VYGOTSKY, 1988).

No espaço escolar, se justifica a presença de docentes interlocutores/intérpretes de Libras que atuam como mediadores nas relações sociais com os alunos surdos, os alunos ouvintes e professores formados para contribuir com o ensino de qualidade.

Contudo, são inúmeras as dificuldades encontradas no trabalho de coparticipação de professores e intérpretes, estudantes surdos e ouvintes, passando pela formação dos profissionais que desconhecem a condição linguística da pessoa surda e a real função a ser exercida pelo intérprete educacional de Libras. No contexto da sala de aula, o trabalho do intérprete educacional de Libras com finalidade educacional, pretende mediar o processo de ensino/aprendizagem e tratar a tradução/interpretação Língua de Sinais – Língua Portuguesa vinculada aos processos educacionais.

O referencial expresso por Vygotsky (1988) sugere a necessidade da redefinição da função do professor, como mediador, pois a linguagem humana é o principal instrumento de

mediação verbal, constituindo-se como sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto. A mediação, segundo o autor, é o processo pelo qual a ação do sujeito sobre um objeto é mediada por um determinado elemento.

Em paralelo, a análise da atuação do intérprete educacional de Libras, no contexto escolar, como elemento mediador, possibilita as interações entre as crianças e adolescentes na mediação do conhecimento constituído coletiva e culturalmente (SÁ, 2006).

A presença e a atuação do intérprete em sala são fatores que contribuem sobremaneira no quesito desenvolvimento humano. Nesta concepção, Vygotsky (1988) fala da interação do sujeito com o seu meio, isto é, por meio da experimentação com um adulto, a criança vai adquirindo competências cognitivas e afetivas, as quais são usadas para dar autonomia, o que significa que a criança vai aprendendo com a reprodução cultural do meio e, com isso, produzindo mais cultura. O autor chama de zona de desenvolvimento proximal.

Considerando a teoria de Vygotsky para o desenvolvimento humano, também chamada de teoria sociointeracionista, pode-se pensar que o desenvolvimento da criança é dependente do contexto em que vive. Pode-se, também, pensar na responsabilidade da escola e do professor diante do aluno, pois, considerando que a qualidade da formação da criança é de certa forma determinada pela qualidade da formação do professor, tudo deve ser feito para que o professor esteja bem preparado para essa interação com o aluno, para proporcionar competências significativas.

A este propósito, para Vygotsky (1988), a criança, principalmente em uma sociedade letrada, desde o nascimento já está em contato com a linguagem (falada e escrita): a linguagem falada, haja vista que os pais ou responsáveis por essa criança, desde muito cedo conversam, brincam, fazem questionamentos; e a linguagem escrita, pois aparece em todo momento no contexto social no qual a criança está inserida. A essa situação pode-se chamar de aprendizagem informal. Mas muitas vezes os pais e, principalmente, a escola não dão conta de que a criança faz parte de um contexto social desde o nascimento (LA TAILLE, 2002).

Com base nessas premissas em Vygotsky (1988), sabe-se que as crianças se beneficiam quando desenvolvem, conjuntamente, uma atividade com alguém que sabe mais que elas. De fato, as crianças compartilham com seus pares pontos de vista e soluções diferentes das que adotariam sozinhas.

Este é um importante fator de desenvolvimento, visto que a interação e a convivência com outras crianças da mesma idade vêm a ser favorecida com toda esta troca de conhecimentos e experiências, assim como a construção de valores quanto ao desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e a autonomia. Este favorecimento acontece tanto

em relação a alunos com “deficiência”, como a alunos sem “deficiência”. Se o intuito da educação é preparar o sujeito ativo e autônomo, fazendo valer seus direitos e lutando pelas suas ambições, conquistando um lugar dentro desta diversidade presente na sociedade, então podemos acreditar nos benefícios que estas interações em sala podem trazer.

Desse modo, Vygotsky (1988) é coerente ao indicar que a criança com deficiência frequente uma instituição de ensino regular, que possa prepará-la para ser uma cidadã autônoma e ativa em sociedade. Mesmo que a deficiência venha a impossibilitar avanços em algum âmbito, ainda assim a criança será favorecida, ao menos na construção de valores, no desenvolvimento social e afetivo, ainda que em menores proporções.

Em termos práticos, para Vygotsky (1988), é na escola que a criança vai aprender conteúdos significativos. Isso se dará por meio de alguém mais experiente do que ela que possa orientar o aprendizado. Valorizam-se a interação social e os conteúdos históricos e sociais como saberes relevantes que preparam a pessoa para viver em comunidade, reproduzir suas práticas e intervir para a busca de melhorias.

Parte-se do princípio que o ser humano, como ser social, é constituído e constituinte do processo de trabalho, pela linguagem, cultura e educação, ou seja, a pessoa é sujeito de sua história e não faz construção individualmente, mas de forma coletiva. Estas construções são realizadas socialmente nas salas de aula, no ambiente escolar.

No enfoque sóciohistórico e cultural na linha de Vygotsky, avaliando a zona de desenvolvimento potencial, a interação da criança que se alfabetiza com o professor e os pais é essencial para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o adulto, que sabe mais, ensina a criança, que sabe menos, permitindo a ela, no futuro, fazer sozinha o que só faz no momento com ajuda de outro. Neste aspecto, o professor, que domina os pressupostos do desenvolvimento, age como mediador entre o sujeito (criança e o conhecimento). Nesta visão, em todo processo educativo, a comunicação é a base para o desenvolvimento. O sujeito constrói suas habilidades por meio da mediação com o ambiente, coisas e pessoas. Assim, no que concerne ao espaço escolar, as trocas linguísticas e culturais entre os pares contribuem para a constituição das identidades individuais e sociais (CAGLIARI, 2000).

Cabe à escola vencer os obstáculos sociais, para que todos aprendam e possam usufruir dos bens sociais e, neste enfoque, o auxílio do intérprete educacional de Libras e suas competências em atuar na mediação do surdo são importantes para um processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Um ambiente em que não há mediação dos saberes valorizados pela sociedade impossibilita ao aprendiz vencer a espontaneidade, ou seja, ele não adquire competências para fazer e agir de modo adequado, para inserir-se na sociedade. O aluno precisa experimentar as práticas sociais de modo intencional, nas quais ele aprende **a saber, a fazer, a conviver e a ser**, para que ele desenvolva a capacidade de dar sentido e (re) significar o mundo constantemente (VYGOTSKY, 1988).

Vygotsky (1988) enfatiza o processo de desenvolvimento do ser humano que, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá ‘de fora para dentro’. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros do grupo.

Vygotsky (1988) denomina a capacidade de uma criança realizar tarefas (por exemplo, amarrar sapatos), de forma independente, no nível de desenvolvimento real – etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança – estas não precisam mais ser ensinadas. Ele também fala do nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade da criança de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções (zona de desenvolvimento proximal).

A concepção de zona de desenvolvimento proximal estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

A teoria do desenvolvimento de Vygotsky (1988) tem aplicação imediata para a Educação. Nas sociedades letradas, a escola tem papel central no desenvolvimento das pessoas. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas.

Creio que este possa ser o caminho para o direcionamento das práticas educacionais. Um caminho construído na pesquisa, na historicidade, no diálogo e na mediação. Na mediação podemos compreender a história do sujeito, sua atuação e os seus porquês.

Nesse sentido, a relação com a sala de aula requer um cenário especial, fundamentada na educação comprometida com a inclusão do aluno surdo. Vygotsky (1988) também baseia-se nestes fundamentos, com seu enfoque histórico e social, no lugar que as mediações têm sobre o processo do conhecimento, na investigação da construção do sujeito na interação com o mundo, em particular na gênese das estruturas do pensamento.

Este raciocínio permite contextualizar a atuação do docente perante as circunstâncias diversas em sala de aula. Esta realidade é que fomenta a atuação histórica do docente consciente e reflexivo na produção de saberes, ao adquirir novas habilidades para atender a diversidade dos alunos e a demanda da classe inclusiva. Segundo Pacheco (2007), a ênfase no currículo social, cognitivo emocional e a colaboração entre professores regentes, docente interlocutor/intérpretes, alunos ouvintes e alunos surdos, torna-se uma necessidade e uma qualidade ao mesmo tempo.

Faz-se necessária, para a continuidade deste estudo, uma explicação sobre a práxis da educação bilíngue e sua relação com a atuação do docente interlocutor/intérprete de Libras na sala de aula, abordada na presente pesquisa, o modelo socioantropológico da surdez, de acordo com Skliar (2010), ao defender a Língua de Sinais como instrumento de aprendizagem da comunidade surda e o favorecimento das habilidades comunicativas e interação entre pares.

O processo de ensino aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança num dado momento e considerar um determinado conteúdo a ser desenvolvido. Como ponto de chegada, os objetivos estabelecidos pela escola devem ser adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. Portanto, repertoriar ouvintes e surdos é uma questão primordial.

A interferência na zona de desenvolvimento proximal provoca avanços que não ocorrem espontaneamente (VYGOTSKY, 1988). Mais uma vez reitera-se o quão essencial é o papel do intérprete educacional de Libras, que, extrapolando o desenvolvimento do aluno surdo, busca impulsionar suas potencialidades.

Neste ponto, o bilinguismo tem o mérito de divulgar e estimular a utilização de uma Língua, a Língua de Sinais, bem como sua cultura. Naturalmente, por meio dessa Língua, a criança surda pode desenvolver-se linguística e cognitivamente.

2.4 O tradutor e intérprete de Língua de Sinais na educação do surdo

O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de Língua de Sinais na educação. É a área de interpretação mais requisitada atualmente, tendo em vista as políticas educacionais vigentes.

A história desse profissional foi se constituindo primeiramente a partir de atividades voluntárias. No Brasil, surgiu a partir dos anos 80, com caráter religioso, muitos deles aprenderam a língua em espaços religiosos:

A maioria dos intérpretes aprendeu ou desenvolveu sua fluência em Libras em espaços religiosos (que por sua necessidade de propiciar acesso à doutrina à comunidade surda, capacitam e acolhem fiéis usuários ou interessados na Língua de Sinais). Assim, os grupos religiosos têm-se apresentado no decorrer das últimas décadas como comunidades solidárias à condição bilíngue dos surdos, e nelas pessoas que se interessam pela língua de sinais (ou por terem parentes surdos, ou amigos, ou mesmo por afinidade) ampliam seus conhecimentos e são convidadas a mediar situações mais ou menos formais entre surdos e ouvintes. (LACERDA, 2010, p. 137).

Essas atividades foram sendo valorizadas, constituindo-se como uma atividade profissional. À medida que os surdos exerciam sua cidadania, participavam de forma mais ativa na sociedade:

Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete. Em 1992, realizou-se o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS que promoveu o intercâmbio entre as diferentes experiências dos intérpretes no país, discussões e votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes fundado mediante a aprovação do mesmo. De 1993 a 1994, realizaram-se alguns encontros estaduais. A partir dos anos 90, foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da FENEIS. Em 2002, a FENEIS sedia escritórios em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, além da matriz no Rio de Janeiro. Em 2000, foi disponibilizada a página dos intérpretes de língua de sinais www.interpretels.hpg.com.br. Também foi aberto um espaço para participação dos intérpretes através de uma lista de discussão via e-mail. Esta lista é aberta para todos os intérpretes interessados e pode ser acessada através da página dos intérpretes. (QUADROS, 2004, p.15).

Percebe-se a atuação da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Inclusão de Surdos) nessa tarefa. Tais encontros, tiveram como objetivo, além da formação, a troca de experiências a respeito da atuação profissional. Nesses momentos, destacavam-se as discussões sobre a ética e o código de ética profissional. Em 2008, os Tradutores Intérpretes

de Língua de Sinais (TILS); conseguiram organizar-se em associações regionais, criando uma federação nacional (FEBRATILS).

Diante das conquistas dos surdos e do aumento dessa população nas escolas, houve uma demanda pelo Tradutor Intérprete de Língua de Sinais, “pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar oral ou escrita”, para atuar na educação, junto aos alunos surdos inseridos no ensino regular (QUADROS, 2004, p.7).

Sem dúvida, o reconhecimento da Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual reconhece a Libras, como língua de fato, contribuiu de forma significativa para estabelecer caráter profissional a essa atividade, pois esse profissional seria responsável pela acessibilidade de comunicação das pessoas surdas nos espaços escolares.

Segundo Quadros (2004),

No dia 24 de abril de 2002, foi homologada a lei federal que reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Tal lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho que são respaldadas pela questão legal. (QUADROS, 2004, p.16).

Assim, pela força de lei, com a política da inclusão, a presença dos tradutores-intérpretes de língua de sinais (Libras/Português - TILS) está garantida nas salas de aula (do ensino básico ao superior), possibilitando ao aluno surdo comunicar-se na língua de modalidade gesto-visual nos diferentes níveis de escolaridade e nas condições pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem.

Lacerda (2011) alerta que a presença do TILS no nível superior já havia sido prevista na Lei 10.098, de 2000, na perspectiva da educação inclusiva, entretanto não apresentava nenhuma descrição de como formá-lo. Denuncia ainda que

[...]instituições de ensino superior (IES), para atender a demandas judiciais e/ou da comunidade surda, passaram a contratar pessoas que se dispunham a atuar como TILS sem avaliar mais pormenorizadamente sua formação e competência para exercer esta função. Importava que atuassem em sala de aula de forma satisfatória diante do aluno surdo e dos professores. Neste contexto, a entrada dos TILS na educação deu-se sem um cuidado com sua formação prévia, e tornou-se comum pessoas sem formação no nível superior atuarem como intérpretes neste nível de ensino, ou ainda, não terem formação específica nas áreas de conhecimento em que atuavam. (LACERDA,2011, p. 482).

Segundo a autora, apenas em 2005, com o Decreto 5626 capítulo V, esta figura profissional é descrita com detalhamento e atenção para exigências de formação, especialmente para atuar nos espaços educacionais.

Dessa forma, TILS faz parte dos profissionais previstos nas políticas públicas, na intenção de contribuir para o acesso e permanência do aluno surdo no ensino regular, possibilitando o acesso linguístico e a comunicação em sala de aula.

Destaca-se a publicação da Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta o exercício da profissão de tradutor e intérprete de LIBRAS. Lacerda (2008) menciona a luta da Associação Brasileira de Tradutores pela regulamentação dessa profissão, destacando que o projeto de lei tramitou no Congresso Nacional, sob a portaria 3.264, de setembro de 1988. Somente 22 anos depois foi aprovada a lei da regulamentação da profissão de tradutor intérprete de LIBRAS.

Quanto à formação desse profissional, a referida lei lhe atribui:

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

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.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior. (BRASIL, 2010, p. 3).

Lacerda (2011) realizou uma pesquisa para conhecer o perfil dos intérpretes de Libras que atuam no ensino superior e encontrou alguns dados interessantes, entre eles, que a grande maioria desses profissionais passou por algum tipo de formação em Libras, mas menos da metade fez formação específica para atuar com TILS, dado bastante preocupante. Segundo a autora, o movimento da maioria é ter a certificação pelo PROLIBRAS, cumprindo, assim, as exigências legais. A mesma autora (2002) já alertava quanto à importância de uma boa formação para atuar com TILS, ressaltando que “além do conhecimento linguístico aprofundado tanto em Libras como em Português, o contato com a comunidade surda é fundamental”. (LACERDA, 2011, p.495).

Em 2009, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo dispõe da Resolução 038/2009 sobre a atuação de docentes com habilitação/ qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino. Deu início a contratação desses profissionais para atuar com os alunos surdos. Atualmente, encontra-se em vigência a Resolução SE 8, de 29-1-2016, que prevê em termos de exigência quanto à formação desse profissional:

Artigo 3º - Para atuar no ensino fundamental e/ou médio, acompanhando o docente da classe ou do ano/série, o professor interlocutor deverá comprovar ter habilitação ou qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e ser portador de, pelo menos, um dos títulos a seguir relacionados:

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

II – diploma de licenciatura plena;

III - diploma de nível médio com habilitação em magistério;

IV – diploma de bacharel ou tecnólogo de nível superior.

§ 1º - A comprovação da habilitação ou qualificação, para a atuação a que se refere o caput deste artigo, dar-se-á com a apresentação de, pelo menos, um dos seguintes títulos:

1 – diploma ou certificado de curso de licenciatura em “Letras -LIBRAS”;

2 – certificado expedido por instituição de ensino superior ou por instituição credenciada por Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação;

3 – certificado de habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva/Audiocomunicação com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas em LIBRAS;

4 – diploma de curso de licenciatura acompanhado de certificado de proficiência em LIBRAS, com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas;

5 – diploma de curso de licenciatura, com mínimo de 120 (cento e vinte) horas de LIBRAS no histórico do curso.

§ 3º - Na ausência de docentes que apresentem habilitação/ qualificação, na conformidade do previsto neste artigo, deverão ser observadas as qualificações previstas para as aulas do Atendimento Pedagógico Especializado - APE, atendendo ao disposto na resolução concernente ao processo anual de atribuição de classes e aulas.

§ 4º - Persistindo a necessidade de docente interlocutor da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na forma de que trata o parágrafo anterior, poderão ser atribuídas aulas a portador de diploma de nível médio com certificado de curso de treinamento ou de atualização, com no mínimo 30 horas em LIBRAS, em caráter excepcional, até que se apresente docente habilitado ou qualificado. (SÃO PAULO, 2016).

Destaca-se que, nesse contexto educacional, o profissional é reconhecido como docente interlocutor da Língua Brasileira de Sinais, ou seja, deve ser portador de um diploma de licenciatura. Observa-se que, na ausência do docente habilitado, em caráter excepcional, é possível a contratação aos portadores de diploma do ensino médio e com certificação de curso em Libras de apenas 30 horas. Mesmo nos certificados em licenciatura, observa-se a exigência do certificado de proficiência em Libras, com carga horária mínima de 120 (cento e vinte horas):

Atualmente, pode-se considerar que a rede pública estadual de ensino paulista exige muito pouco da formação e do conhecimento de docentes que querem se candidatar a atuarem como professores-interlocutores de Libras no Estado. De acordo com o artigo 2º da Resolução SE – 38, de 19 de junho de 2009, que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais nas escolas da rede estadual de ensino. (HOLLOSI, 2016, p. 39).

Para o autor, a falta de profissionais intérpretes pode ser um reflexo da escassez de cursos de Libras oferecidos. A questão da formação implica diretamente no aprendizado do aluno surdo, pois, sem a interpretação adequada dos conteúdos na Língua natural, resulta em defasagem no aprendizado desse aluno.

Destaca que existem falhas nas exigências legais no que diz respeito à formação desses profissionais, entretanto aponta os avanços a serem alcançados na educação dos surdos.

Com base nessas ideias e na legislação que estabelece níveis mínimo e ideal para a formação de intérprete, compreende-se que a formação profissional do intérprete pode ir além do nível Superior de ensino. Isto posto, a questão merece destaque na comunidade surda, pois a qualidade da comunicação dos surdos com os ouvintes está diretamente relacionada ao nível de formação do intérprete.

Em relação a atribuições desse profissional, a Lei 12.319/2010 prevê:

Art.6º são atribuições do tradutor intérprete: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-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;

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.

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 (BRASIL, 2010).

Considerando que essa pesquisa tem como foco o profissional que atua em sala de aula, faz-se necessário conhecer o papel que o intérprete educacional de Libras desempenha em meio aos aspectos pedagógicos, pois estes compõem um cenário importante para a compreensão da constituição deste profissional na escola.

Quadros (2004, p. 60) afirma que “o profissional, para atuar na área da educação, deverá apresentar um perfil que lhe permita fazer intermediações entre os professores, os colegas surdos e os colegas ouvintes. Entretanto, segundo a autora, as funções deste profissional nem sempre são fáceis de serem definidas, pois acredita que “[...] Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula” (p.60) Destaca, por exemplo, que muitas vezes o papel do intérprete acaba sendo confundido com o do professor: os alunos dirigem as dúvidas ao interprete e o mesmo acontece com o professor, que acaba delegando essa função ao interprete: “O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete” (p.60) Assumindo todas as atribuições que são incumbidas pelos professores e alunos, acaba sobrecarregado, descaracterizando a sua função. Alerta para a importância dessa questão, pois o papel desse profissional ainda está sendo construído.

A autora aponta que, diante dessas dificuldades, houve a necessidade da criação de um código de ética específico para esses profissionais que atuam na educação.

Para Quadros (2010),

Conforme apresentado em <http://www.deafmall.net/deaflinx/edcoe.html> (2002), nos Estados Unidos já houve tal discussão e foi determinado ser antiético exigir que o intérprete assuma funções que não sejam específicas da sua atuação enquanto intérpretes, tais como: Tutorar os alunos (em qualquer circunstância); apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos alunos; acompanhar os alunos; disciplinar os alunos; realizar atividades gerais extraclasse (QUADROS, 2010, p. 61).

O tema tem sido foco de muitos pesquisadores dentre eles, Lacerda (2011) esclarece que o professor regente é o responsável pelo processo ensino aprendizagem e o intérprete educacional deve estar atento para não invadir o espaço de referência na sala de aula, quando na relação alunos surdos e/ouvintes. Para tanto, é importante que o papel do intérprete e os limites de atuação sejam definidos conjuntamente com o professor, para que essas solicitações e interações não gerem conflitos. (LACERDA, 2011, p. 125).

Nesse sentido, é primordial aprofundar os estudos sobre a realidade em que se encontra o intérprete educacional, os impactos que sua atuação implica no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, as dificuldades e as estratégias utilizadas.

De fato, trata-se de uma tarefa árdua, exigindo do profissional conhecimento e busca de estratégias que possam refletir um trabalho eficiente, respeitando, assim, a condição do aluno surdo em sala de aula.

Koaki e Lacerda (2013) apontam que, na pesquisa realizada, encontraram algumas ambiguidades em relação ao papel no intérprete educacional. Segundo as autoras,

[...] evidenciam-se modos diferentes de atuação dos interpretes. Consta-se que o tipo de formação profissional, as experiências adquiridas, o histórico geral de cada um, formam um conjunto de fatores que colabora para formulação de uma determinada identidade profissional, e que acabam interferindo em seu modo de atuação. (KOAKI; LACERDA, 2013, p. 210).

Nesse sentido, esclarecem que interpretes com formação específica (ensino superior para interprete de Libras) para atuar nessa função afirmaram que, além de utilizarem técnicas de tradução/interpretação nas variadas situações do cotidiano escolar, colaboraram também com os professores na escolha da metodologia mais adequada às necessidades dos alunos surdos, ou seja, colaboravam com informações que pudessem contribuir com a aprendizagem dos alunos. Além disso, auxiliavam os alunos em tarefas escolares, suporte para provas, confecção de materiais que pudessem auxiliar a compreensão dos alunos, tudo isso em horário oposto às aulas.

Aqueles que não possuíam formação específica, nesse contexto pesquisado, cumpriam a sua função de interpretar as diversas situações escolares, entretanto, não havia a preocupação em auxiliar os professores na elaboração de propostas pedagógicas. Observavam que os atendimentos aos alunos em horários extras aconteciam da mesma forma.

Assim, percebe-se que esses profissionais trabalham, não somente interpretando os conteúdos, mas de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Devido ao fato da grande maioria dos alunos surdos ser filhos de pais ouvintes, muitas vezes possuem pouco conhecimento tanto em Libras, como na Língua Portuguesa, o que reflete de forma significativa no desempenho escolar desses alunos. Por esse motivo, esses profissionais tornam-se colaboradores de uma prática pedagógica mais adequada ao aluno surdo, não bastando, portanto, somente a interpretação, mas a intervenção, de forma a tornar o conteúdo mais significativo para alunos, lançando mão de estratégias diversas.

Outras pesquisas corroboram com essa afirmação, de que o ato interpretativo não é isolado, isto é, não é função única do intérprete. A pesquisa de Kelman (*apud* Gesser, 2011) aponta para onze diferentes papéis reconhecidos aos intérpretes:

O primeiro trata-se de ensinar a Língua Portuguesa como segunda Língua. Ensinar a Língua de Sinais para surdos e também para ouvintes, com o objetivo de facilitar a comunicação entre o grupo, foram os dois outros papéis. Em seguida, há menção de que o intérprete é responsável também por fazer a adequação (omissão) curricular, considerando-se esta ser uma estratégia para que todos caminhem no mesmo tempo durante a explanação do professor. O quinto papel é o de participar no planejamento das aulas, visto que há uma necessidade de que o conteúdo seja ministrado da melhor forma possível. Integrar-se com a professora regente seria o sexto papel e este complementaria o anterior. O intérprete também deve orientar as habilidades de estudo dos alunos surdos, além de estimular a autonomia dos mesmos. O novo papel é o de fazer com que a integração ocorra a partir do estímulo e interpretação da comunicação entre colegas surdos e ouvintes. A autora pontua que o intérprete também tem que fazer uso de comunicação multimodal e, finalmente promover a tutoria na sala de aula. (GESSER, 2011, p.24).

Observa-se a multiplicidade das funções desse profissional, indo bem além do ato de interpretar. Aponta para a necessidade do profissional lançar mão de outras formas de comunicação para que o conteúdo abordado possa chegar ao aluno.

De acordo com Góes (2002), na perspectiva do bilinguismo, deverá haver a prática do intérprete de manter a Língua falada, acompanhando-a com Sinais, de modo parcial, sempre com o propósito de se comunicar, seja contando uma breve história, ou apenas redimindo uma não compreensão de um conteúdo escolar. Daí a importância da Libras e da fluência do intérprete educacional de Libras.

Ainda, segundo a autora, observa-se que o aluno necessita de ajuda de alguém que se comunique com ele, possibilitando-lhe adquirir competências sociais e educativas, já que é natural a aquisição gradativa do conhecimento, em níveis cada vez mais complexos.

Quadro 2. Modalidades de atuação dos profissionais.

TRADUTORES	INTÉRPRETES
- podem checar seu trabalho consigo mesmo ou com assistente de tradução, pois têm o texto permanentemente à sua disposição;	- tomam decisões mais rápidas em relação ao significado do texto sem, às vezes, saber a intenção do autor ou o significado antecipadamente;
- podem se reportar constantemente ao texto fonte para traduzir, tendo a opção de poder retornar às partes já traduzidas, em qualquer tempo, pois o texto e a tradução são escritos;	- têm a opção de perguntar diretamente à fonte, quando imagina que cometeu erros ou quer esclarecer uma informação antecipadamente;
- podem fazer uso de materiais como dicionários diversos, revendo a tradução constantemente e fazendo correções;	- não podem voltar atrás em partes do discurso e, raramente, podem incorporar <i>feedback</i> de outros, ou rever o trabalho antes do conhecimento do público;
- não são pressionados pelo tempo na busca do sentido linguístico para a equivalência da mensagem;	- não podem fazer uso de materiais, como dicionários;
- dificilmente, ou nunca, encontra-se com o autor do texto fonte para dirimir dúvidas de qualquer tipo.	- são limitados pelo fator tempo na busca pelo sentido equivalente da mensagem.

Fonte: Leite (2003, p.45, *apud* COKELY, 1992, p.16)

Nesta diferenciação feita por Cokely (1992), nota-se que o trabalho do intérprete imediato, no tempo real da mensagem e na interpretação, há também uma destinação entre duas formas possíveis: a interpretação simultânea e a interpretação consecutiva.

Ainda em relação à questão da interpretação, Tuxi (2009) aponta que existem diferenças entre o ato de interpretar. Interpretação simultânea ocorre quando a mensagem-fonte está em andamento e o intérprete acompanha essa fala (ou Sinalização). Ou seja, enquanto o interlocutor está falando, o intérprete interpreta, sem cortes. A mesma autora explica que, na interpretação consecutiva, o intérprete escuta (ou vê) a mensagem e assim que fecha uma sentença há uma pausa. Na interpretação consecutiva, o intérprete recebe a mensagem em fontes primeiramente, para em seguida interpretá-la. Nesse sentido, parece fazer sentido pensar que a atuação do profissional nessa questão pode também estar relacionada a sua formação e experiência com a língua.

2.4.1 O tradutor interprete de Língua de Sinais: os saberes docentes

No tocante ao desenvolvimento dos saberes dos profissionais para a educação bilíngue de surdos, torna-se interessante o perfil que pressupõe uma prática reflexiva, crítica e de pesquisa, cuja proposta é o repensar constante da sua atuação no processo de ensino aprendizagem. Para Lacerda (2011), é importante que esse profissional tenha formação na área de atuação, ou seja, curso de licenciatura: “Os intérpretes-tutores deveriam estar preparados para trabalharem com as diferentes áreas do ensino. Se a eles fossem atribuídas as responsabilidades com o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes”. (QUADROS, 2004, p.60).

Para Quadros,

O intérprete de Língua de Sinais no Brasil é um profissional com uma carreira promissora. Considerando as conquistas em nível legal, o contexto sociohistórico e o momento político atual, pode-se projetar um futuro brilhante para os futuros profissionais desta área (2004, p. 87).

Dessa forma, Pimenta (1999) compreende que um dos passos a serem seguidos na formação do professor é mobilizar os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Propõe a articulação entre eles, aproximando-os da práxis educativa.

O objetivo desta pesquisa está voltado para conhecer a atuação do profissional interprete em Libras em sala de aula, considerando que, como profissão, a regulamentação é bem recente. Interessa-nos conhecer como tem se constituído como profissional. Nesse

sentido, esse tópico discute o conceito e os processos de formação dos profissionais em educação.

As mudanças da prática docente encontram-se relacionadas com a perspectiva da profissionalidade e da formação docente entrelaçada com as dimensões do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional da escola.

O processo de reflexão constante nas ações e nas escolhas do profissional que atua na educação é de suma importância para o desenvolvimento profissional em seus mais variados momentos e etapas, como ação primordial para superar questões de ordem técnica. Em qualquer profissão se desenvolve por meio da racionalidade técnica, no entanto não pode, e não deve se limitar a ela, nas simples execuções e reproduções de conhecimentos, mas sim reconhecer e trabalhar a partir dos saberes e fazeres fundamentados nos princípios teóricos, metodológicos, epistemológicos, científicos e das experiências cotidianas. (TARDIF, 2010).

O mesmo autor propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores:

Quadro 3. Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	DOS	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES
Saberes pessoais dos professores	dos	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	da	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	da	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	dos	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	de sua	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2010).

No quadro proposto por Tardif (2010), podemos observar os saberes neles identificados e a utilização pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula.

Nesse sentido, destaca o pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e com sua experiência docente.

Reflexão que permita o desenvolvimento teórico e prático, no processo pelo qual o intérprete educacional de Libras possa refletir sobre sua prática educativa.

O desenvolvimento profissional é um processo individual e coletivo que se materializa na escola, contribuindo com o desenvolvimento das habilidades, capacidades, competências profissionais por intermédio das diferentes experiências formais e/ou informais. Ele relaciona-se, ainda, com a busca da identidade profissional, na construção do seu eu profissional, no desenvolvimento de sua carreira. (MARCELO, 1992; 2009a; 2009b; 2013).

A importância da formação do profissional reflexivo que compreende não somente os conteúdos a serem ensinados, mas a problematização da prática docente. Os estudos de Schön (2000) têm contribuído com as discussões sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciatura devido a vários fatores. O principal deles: “a necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situadas”. (PIMENTA, 2002, p. 21).

É imprescindível no processo de formação dos profissionais em educação compreender a multiculturalidade, reconhecer e refletir sobre sua legitimidade nos espaços escolares.

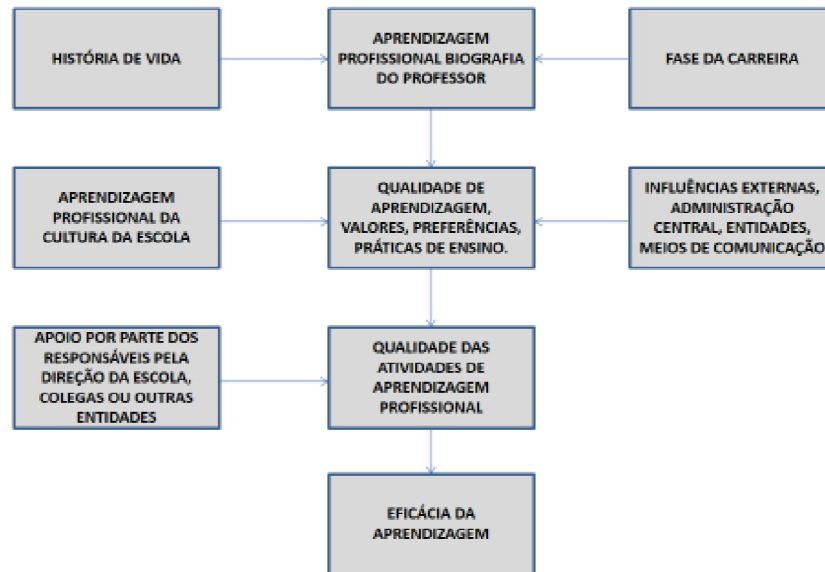
Segundo Pérez Gomez (*apud* FELDMANN, 2009, p. 77):

A escola pode ser compreendida como intercruzamento de diferentes culturas, expresso em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, como por exemplo: a cultura acadêmica, refletida nas definições que compõem o currículo: A cultura crítica, composta pelas disciplinas científicas presentes na escola; a cultura social, construída pelos valores hegemônicos do cenário social; a cultura institucional, estabelecida nas normas, rotina e ritos próprios; e a cultura experiencial, adquirido pelos alunos no intercâmbio com seu meio.

A base do conhecimento profissional encontra-se em diversas fontes; os saberes dos professores são um conjunto de diferentes saberes (TARDIF, 2010).

Nesse sentido, Day (2001) corrobora com o desenvolvimento profissional compreendendo todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades planejadas que contribuem para a qualidade da educação em sala de aula, juntamente com o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para a reflexão e práticas profissionais eficazes em cada uma das fases da vida profissional.

Figura 1 – Fatores que contribuem para a qualidade de aprendizagem profissional.



Fonte: Day (2001).

Nessa perspectiva, o conceito de ciclos de vida profissional toma como referência os anos de experiência na carreira docente, como processo na prática pedagógica. (HUBERMAN, 2007, p. 38).

Discutir sobre a formação docente, no seu processo de desenvolvimento profissional, passa pela compreensão de que essa formação acontece de modo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos impostos aos professores, não levando em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais do exercício da profissão por meio de suas práticas cotidianas. Esta concepção também possibilita um caráter mais dinâmico às diversas etapas formativas da trajetória docente, assegurando-lhe um caráter contínuo e progressivo.

De acordo com Imbernóm (2011),

Com frequência empregamos o conceito de formação e o de desenvolvimento profissional como sinônimos. E às vezes se realiza uma total equiparação entre formação permanente dos professores e desenvolvimento profissional. Se aceitássemos tal semelhança, estaríamos considerando o desenvolvimento profissional dos professores de forma muito restrita já que significaria que a formação é a única via de desenvolvimento profissional dos professores. E não é verdade que o desenvolvimento profissional dos professores se deva unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento teórico, mas sim que é tudo isso e muito mais. (2011, p. 69).

O autor destaca a necessidade de se distinguir e clarificar a diferença entre os conceitos de formação e desenvolvimento profissional, especificamente no sentido de que o

primeiro estaria diretamente associado a questões de meras capacitações no lugar do segundo, ou seja, existem mais esforços, especialmente nas políticas educativas, em capacitar os docentes para determinadas ações e práticas educativas, do que o seu desenvolvimento profissional, que acaba por ser considerado de maneira muito restrita, tendo em vista que isso significaria que a formação é o único meio a ser utilizado pelo professor para se desenvolver profissionalmente.

À medida em que a formação se relaciona com os demais aspectos do ofício docente como o contexto social, ético, laboral, carreira, salário, jornada de trabalho, avaliação profissional, permite-se considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. No entanto, além da formação inicial e permanente que acontece durante toda a vida profissional, se essa rede de relações não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de transformações sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições a já sobrecarregada profissão docente nos dias de hoje, sendo o desenvolvimento profissional um conjunto de fatores favoráveis, ou não, na progressão do exercício docente. (IMBERNÓN, 2011).

Para Libâneo (2013),

A formação continuada é outra das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. (2013, p. 187).

Ao docente interlocutor/intérprete de Libras tem sido colocadas demandas de naturezas bastante distintas. Do ponto de vista social, ele tem tido que aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos e pais no cotidiano escolar e a ter uma maior interação com a comunidade que circunda a escola. Do ponto de vista organizacional, ele tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definir recortes adequados no universo de conhecimentos a ser trabalhados em suas aulas, a elaborar e gerir projetos de trabalho. Do ponto de vista pessoal, tem sido chamado a tomar decisões de modo mais intenso sobre seu próprio percurso formador e profissional, a romper constantemente com a cultura de isolamento profissional, a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos

trabalhos em projetos e eventos escolares, a debater e a reivindicar condições que permitam facilitar a essência do próprio trabalho.

A fim de criar os seus processos, sua autonomia, suas interações no lugar da instrumentação determinada e preconcebida por outros, o professor regente e o docente interlocutor/intérprete deve criticar os conteúdos e processos de sua formação permanente, gerando, assim, um conhecimento ativo capaz de analisar as mais diversas questões pessoais e profissionais.

2.5 Educação bilíngue e surdez

A questão do fraco desempenho escolar do aluno surdo tem sido tema de pesquisas (Skliar, 1998; Goldfeld, 1997), que apontam para o fator biológico da surdez, a Língua de Sinais, professores não capacitados para atuar com essa população, limitação dos métodos de ensino (Mendonça, 2007).

A Língua Portuguesa sempre representou uma grande tensão entre surdos e ouvintes. Os professores ouvintes se preocupam em pensar, pesquisar e elaborar metodologias para garantir o acesso à Língua Portuguesa aos surdos, mas, por outro lado, para surdos, as representações do Português tomam diferentes formas que não se relacionam com essa importância forçada pelos ouvintes, configurando-se em dificuldades, desafios e limitações.

Brito (1993) afirma que os surdos precisam de uma modalidade de Língua em que possam perceber e articular facilmente para ativar seu potencial linguístico e, conseqüentemente, outros potenciais, para que possam atuar na sociedade como “cidadãos normais”. Conclui: os surdos possuem o potencial, falta-lhes o meio. E a Libras caracteriza-se como o principal meio que se lhes apresenta para adquirir competências linguísticas, matemáticas e científicas.

Nesse sentido, Brito (1993) destaca o desconhecimento acerca da surdez, a ausência de recursos visuais e o fato de o professor não ter o domínio mínimo da Língua de Sinais, o que acaba por causar exclusão na sala de aula comum e, ainda:

Na verdade, tenho contato constante com relatos sobre as dificuldades enfrentadas pelos surdos no ensino regular. São desabafos que demonstram a insatisfação, a angústia e a desmotivação causadas pela barreira da comunicação monolinguística para o surdo. (BRITO, 1993, p.36).

O fato de não partilharem uma mesma Língua no ambiente educacional, dificulta o acesso à informação, prejudicando-os quanto à aquisição de conhecimentos mínimos necessários para o seu desenvolvimento acadêmico. Lamentam que tudo na escola seja feito e

pensado para os ouvintes, desconsiderando-se as necessidades, as especificidades e os interesses pessoais dos surdos.

A dificuldade de aprendizagem do surdo deve ser desmitificada quanto à ideia de que tenha relação com o cognitivo, já que prioritariamente a dificuldade é na aquisição da escrita devido à Língua. Neste sentido, amplia-se o valor do bilinguismo, do intérprete educacional de Libras em sala de aula, não eximindo o professor do compromisso com o aluno surdo.

Salles *et al.* (2004) corroboram a ideia de que as dificuldades de aprendizagem do surdo não são um problema de *déficit* cognitivo, antes, são um problema de oportunidades para aprender a Língua Portuguesa por meio do bilinguismo.

Nesse sentido,

A proposta de educação bilíngue para os surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e as práticas hegemônicas – característica da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas - e como um reconhecimento político da surdez como diferença. (SKLIAR, 2010, p. 7).

Nessa perspectiva, o autor defende a educação bilíngue como sendo uma oposição às práticas que consideram e valorizam apenas a educação do ouvinte, baseada na Língua oral/auditiva. Aponta que a educação bilíngue, ao possibilitar o acesso às duas Línguas, sendo a de Sinais a L1, primeira Língua, reconhece a surdez não como “doença”, mas como uma diferença que deve ser respeitada.

Argumenta, ainda, que:

Os estudos surdos são um campo de investigação e de proposições educacionais que, através de um conjunto de concepções linguísticas, multiculturais e antropológicas, definem uma particular aproximação ao conhecimento do mundo dos surdos. Nesta definição ficam excluídas todas as referências ao universo da audiologia e das deficiências auditivas, pois elas não cumprem nenhum papel na construção das experiências educacionais, nem comunitárias, nem culturais dos surdos. Pelo contrário, pensamos que os poderes e os saberes audiológicos/audiométricos constituem verdadeiros fatores de controle e de opressão sobre eles. (SKLIAR, 2010, p. 274).

De acordo com Skliar, o mesmo sucede no modelo socioantropológico da surdez que valoriza a Língua de Sinais como instrumento de aprendizagem na comunidade e favorece as habilidades de comunicação e interação entre pares. Para essa perspectiva, a aprendizagem em todos os níveis escolares (a fluência em Língua de Sinais, a interlocução com a comunidade surda, o método de ensino, etc.) melhora o nível de leitura, supera os problemas sociais e afetivos e favorece a constituição de uma identidade equilibrada. Nesse aspecto, o surdo usa a Língua de Sinais, sua primeira Língua, para interagir em sua comunidade e a Língua

majoritária, sua segunda Língua, para integrar-se na cultura ouvinte. É importante usar duas Línguas na escola, criar uma identidade bicultural.

Para Quadros,

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível a criança duas Línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a Língua de Sinais como Língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da Língua escrita. (QUADROS, 2004, p. 27).

Nessa análise, acredita-se que, ao se respeitar a Língua natural dos surdos, respeita-se dessa forma as experiências psicossociais e linguística dessa população com L1 e, a partir dela, a Língua escrita.

Conforme Dizeu e Caporali (2005), o bilinguismo permite que o surdo aprenda e adquira a Língua que é parte integrante da cultura surda, ou seja, a Língua praticada na comunidade surda. Nesse sentido, existe respeito pela condição de surdo e suas particularidades, que, na verdade, são o instrumento por ele usado para aprender. O bilinguismo, assim, oportuniza o acesso à Língua Portuguesa e seus desdobramentos em competências de escrita e oralidade. Valoriza-se a Libras como a “[...] uma primeira Língua, a de Sinais, para em seguida ocorrer a aquisição da segunda Língua, o Português (oral e/ou escrito)”. (DIZEU; CAPORALI, p. 586).

Segundo os mesmos autores, a concepção bilíngue busca na prática escolar que o surdo tenha o direito de adquirir e aprender a Libras e que esta Língua o auxilie, não só na aquisição da segunda Língua, que é majoritária, mas que permita sua real inclusão na sociedade, “pois ao adquirir uma Língua estruturada o surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente do convívio em seu meio”. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 593).

Em consonância com a visão socioantropológica, o bilinguismo, proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas Línguas no contexto escolar, tem como princípio básico oferecer ao sujeito surdo um ambiente linguístico em que seus interlocutores comuniquem-se com ele de forma fluente com acesso a duas Línguas: a Língua de Sinais (L1) e a Língua Portuguesa (L2). (FERNANDEZ, 2004).

Nessa abordagem, se desde o nascimento a criança for estimulada para a aquisição da Libras, “certamente ela terá fluência nessa Língua e reconhecerá a sua condição de bilíngue” (GÓES, 2002, p. 13).

Sobre a complementação da Língua Portuguesa e da Libras:

A diferença básica entre as duas modalidades de Língua não está, porém, no uso do aparelho fonador ou no uso das mãos no espaço, e sim em certas características da organização fonológica das duas modalidades: a linearidade, mais explorada nas línguas orais, e a simultaneidade, que é a característica básica das Línguas de Sinais. (BRITO, 1993, p. 36).

Goldfeld (2002) defende o conceito mais importante da filosofia bilíngue é que os surdos formam uma comunidade, com cultura e Língua próprias, sendo respeitado na sua diferença, valorizando a sua maneira própria de aprender. No cenário mundial, o bilinguismo tem ocupado um grande espaço. Várias universidades estão pesquisando a surdez e a Língua de Sinais sob a perspectiva bilíngue. Os surdos necessitam de adquirir a Língua de Sinais e a Língua oficial do seu país apenas na modalidade escrita e não na oral.

A valorização do bilinguismo existe à medida em que o aluno surdo vai aprendendo a Língua Portuguesa por meio da Língua de Sinais e vice-versa. Ou seja, num cenário de iniciativas para o atendimento educacional e a inclusão do surdo, destaca-se, na investigação de processos linguísticos cognitivos dos alunos, os lugares da Língua majoritária, da Língua de Sinais e das práticas comunicativas no contexto pedagógico, assim como o modo pelo qual o trabalho com a linguagem se realiza nas atividades escolares. (GÓES, 2002).

A legislação vigente busca contemplar essa especificidade a partir da Lei de nº10.436/02, regulamentada pelo Decreto 5626/2005, que reconhece o surdo como pessoas que interagem no mundo por meio da visão e a educação bilíngue como uma possibilidade de progresso educacional:

Art. 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:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

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

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras (BRASIL, 2005, p.23).

A Língua de Sinais passa a ser legitimada à educação e a novos paradigmas que consideram a condição bilíngue e bicultural do surdo, por isso buscou estabelecer bases de uma educação de surdos emancipatória em seu real sentido.

Nesse contexto, observa-se que o conceito de que a Língua de Sinais permite o desenvolvimento das pessoas surdas em todos os aspectos, somado à reivindicação das comunidades de surdos quanto ao direito de usar esta Língua como primeira Língua tem impellido muitas instituições a adotar o bilinguismo na educação dos surdos. Neste modelo, a primeira Língua (L1) é a de Sinais, que dará a estrutura para o exercício da segunda Língua (L2) na modalidade escrita, que, por ser visual, é mais acessível aos alunos surdos.

Assim, as escolas devem atender às necessidades educacionais especiais dos surdos, a saber: currículo adaptado, disciplina de Libras na grade curricular; professores bilíngues com fluência em Libras; intérpretes qualificados; materiais e livros didáticos adaptados; avaliação especializada em Libras para surdos. (Quadros, 2004).

A comunidade surda conquistou, em nosso país, não apenas o direito de usar a sua Língua, mas também espaço e visibilidade para exigir do poder público medidas que contemplem e respeitem as idiossincrasias advindas das “vivências da não-audição”, conforme DIGIAMPIETRI e MATOS (2013, *apud* PAGNEZ; SOFIATO, 2014). Nesse sentido, Garcia (2012) defende a ideia de que a proposta pedagógica de uma escola deverá se pautar no reconhecimento de que os surdos são indivíduos dotados de potencialidades próprias que precisam ser reconhecidas. Para o autor, antes do método escolhido para ser aplicado na educação, deve existir a reflexão substancial do que, de fato, é recomendável e significativo para o surdo.

Segundo Klein e Formozo (2009), as discussões sobre a educação de surdos têm se concentrado em três grandes cenários: as escolas de surdos, o panorama de formação de docentes e o movimento militante surdo¹. Porém, segundo as mesmas autoras, mais que “marcar territórios”, essas iniciativas buscam “demarcar” aspectos fundamentais para que esse tipo de educação se concretize.

Uma das manifestações “militantes” pela educação de surdos pode ser encontrada no documento intitulado “A educação que nós surdos queremos”, publicado para dar início aos trabalhos do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. No

¹ O movimento Surdo tem conseguido muito destaque na mídia, principalmente, nas redes sociais. Em setembro, mês em que se comemora o Dia do Surdo (dia 26), são inúmeras as manifestações em prol da cultura surda e da Língua de Sinais. O mês, desde 2011, vem sendo chamado pelos militantes do Movimento de Setembro Azul.

documento, elaborado em 1999, é possível encontrar algumas das reivindicações da comunidade²:

47. Promover a capacitação dos professores surdos no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em Língua de Sinais para atender aos educandos surdos. [...]70. Utilizar a Língua de Sinais dentro do currículo como meio de comunicação. [...]82. Fazer com que todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos. [...]83. Recomendar como necessária a interação entre escola de surdos e comunidade surda (KLEIN; FORMOZO, 2009, p. 219).

Torna-se importante definir o conceito sobre currículo, que podemos definir como a seleção da cultura para a formação em uma determinada área. O currículo é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É um produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam o povo. (APPLE, 2002, p. 59).

Wolffowitz-Sanchez (2010) propõe um quadro representativo dos modelos de educação bilíngue no Brasil.

Quadro 4. Modelos de educação bilíngue no Brasil

Tipo de programa	População-alvo	Língua falada na aula	Objetivo educacional e social	Objetivo na produção linguística
Bilíngue em Libras	Surda	Libras – Língua Portuguesa Brasileira ou LÉs na modalidade escrita	Inserção sociodiscursiva local e enriquecimento pelo acesso à modalidade escrita em outras Línguas	Bilinguismo e letramento (em Língua de Sinais para Libras e letramento para outras Línguas)
Bilíngue em Línguas Indígenas Brasileiras	Indígena	Línguas indígenas – Língua Portuguesa Brasileira	Manutenção – herança das Línguas Indígenas Brasileiras	Bilinguismo e biletamento
Bilíngue em Línguas Internacionais	Brasileira	Língua Internacional e Língua Portuguesa Brasileira	Enriquecimento e inserção sociodiscursiva local e global	Bilinguismo e biletamento
de Fronteira	“Fronteira”	Língua de fronteira e Língua Portuguesa Brasileira	Enriquecimento e inserção sociodiscursiva local e global	Bilinguismo e biletamento

Fonte: Wolffowitz- Sanchez (2010).

² Em consonância com o documento de 1999, há outros publicados mais recente, nos quais os próprios surdos apresentam reivindicações e sugestões para políticas públicas. Entre eles, podemos destacar “A educação que nós surdos queremos e temos direito” elaborado pela comunidade surda da Bahia, em 2006 e disponível no site: <http://www.eusurdo.ufba.br/> e a “Carta aberta dos doutores surdos ao Ministro Aloisio Mercadante”, publicada em 2012 e disponível no site: <https://docs.google.com/file/de/OB8A54sn.Aq1AQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli%3D1&pli=1>.

A concepção bilíngue busca na prática escolar que o surdo tenha o direito de adquirir e aprender a Libras e que esta Língua o auxilie, não só na aquisição da segunda Língua, que é majoritária, mas que permita sua real inclusão na sociedade, “pois ao adquirir uma Língua estruturada o surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente do convívio em seu meio”. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 593).

Para ser compreendida como escola bilíngue, além dos professores, o quadro de funcionários e os ambientes da escola devem promover interações com os alunos em ambas as Línguas envolvidas, para que seja considerada uma escola bilíngue. (SERRANO RUIZ, 1998).

No contexto da articulação da Libras com a Língua majoritária, Lima et al. (2006) afirmam que o mais importante é que a escola tenha um programa pedagógico que atenda às necessidades do aluno com surdez. O surdo deve ter a possibilidade de aproximação com a Língua falada, atendendo suas necessidades de competências da escrita. Ao se permitir a presença constante e não simultânea da Língua Portuguesa no cotidiano da sala de aula regular, adequa-se o processo de ensino e aprendizagem à cultura da surdez.

Para Góes (2002, p. 58), ao se desejar oferecer interação na escola para que o aluno dê significações para o que aprende e se motive a continuar aprendendo, “torna-se mais complexa no caso de alunos surdos, se considerar a efetivação de um trabalho educacional com e sobre a Língua majoritária e a Língua de Sinais”.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, visto que, do âmbito das Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo Bogdan e Biklen (1982, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 5), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo.

Segundo Bogdan e Biklen (1982, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.16), a investigação qualitativa em educação pode ser realizada de diferentes formas e contextos, mas:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa riscos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outro sim, formulados com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (2013, p.16).

Conforme a classificação feita por Silva e Menezes (2005), esta pesquisa pautou-se nas soluções para o problema apresentado advindas deste estudo e puderam ser aplicadas na atuação dos sujeitos participantes, na possibilidade de estender-se para outros docentes interlocutores/intérpretes de Libras.

No contexto social, interativo, específico, a instituição de ensino escola pode ser compreendida como participante no processo relacional entre intérpretes, seus pares, alunos e professores, uma vez que “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”. (SILVA; MENEZES, 2005, p.20).

3.2 População / Sujeitos da pesquisa

Na época da realização da pesquisa, havia vinte e três alunos surdos matriculados no Projeto Especial de Escola Bilíngue, os quais eram atendidos por treze docentes interlocutores/intérpretes de Libras. Esses docentes atuavam em sala de aula do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e Fundamental II (do 6º ao 9º ano) com o professor regente de sala.

A escola contava com seis salas do Ensino Fundamental I e outras seis salas no Ensino Fundamental II. Foi estabelecido que seriam disponibilizadas três vagas para alunos surdos

em cada uma das salas, os quais seriam acompanhados de um docente interlocutor / intérprete de Libras durante o horário de aula.

Desde o início do projeto, no ano de dois mil e doze, o quadro dos docentes interlocutores/intérpretes se manteve quase inalterado, sendo que dos treze profissionais do início dos estudos, apenas um não continuou no projeto e três não participaram da pesquisa, os quais retiraram as horas excedentes no período da aplicação do questionário.

Assim, fizeram parte desta pesquisa nove docentes interlocutores/intérpretes de Libras que pertencem ao quadro de funcionários, sendo quatro profissionais que atuaram no Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), no atendimento com o total de nove surdos, e os outros cinco docentes interlocutores/intérpretes que atuaram no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), atendendo sete surdos no ano da realização da pesquisa.

Para melhor compreensão, segue o quadro da composição dos sujeitos dessa pesquisa:

Quadro 5: Distribuição dos docentes interlocutores/intérpretes de Libras em nível de atuação e número de alunos atendidos.

DOCENTES DI/I	DI/I 1	DI/I 2	DI/I 3	DI/I 4	DI/I 5	DI/I 6	DI/I 7	DI/I 8	DI/I 9	DI/I 10	DI/I 11	DI/I 12	DI/I 13
ALUNOS SURDOS	2	2	1	3	2	1	2	2	1	NÃO PARTICIPANTES			D E S I S T I U
TURMAS ENS. FUND.	7º	7º	8º	2º	3º	7º	3º	9º	5º				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.3 Instrumentos para coleta de dados

Esta pesquisa foi composta pelos seguintes instrumentos de coletas de dados: documento e questionário.

3.3.1 Análise documental

Foi utilizada como uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). E, também, como uma valiosa

fonte que possibilita observar e compreender o contexto social no qual a temática, a pesquisa e o participante/professor encontram-se inseridos.

A finalidade relacionou-se ao acesso às informações diretas na fonte: “[...] o termo designa toda fonte de informações já existente. Pensa-se, é claro, nos documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais e, [...] em todo vestígio deixado pelo homem”. (LAVILLE; DIONNE, 2007, p.166).

O documento disponibilizado pela instituição à pesquisadora para coletar dados foi um folder do Projeto Especial de Escola Bilíngue Língua Portuguesa/Libras (ANEXO G), o qual colaborou para a compreensão das indagações e do problema desta pesquisa. Para tanto, as informações contidas nesse documento foram organizadas com seus devidos registros, apontamentos, observações e comentários sobre as associações com as indagações da pesquisa.

Processo em que apareceram outras questões que foram, por sua vez, relacionadas às ideias, aos conceitos de vários autores, especialmente os já levantados na revisão de literatura.

Quanto ao registro, a análise documental pode ser realizada por meio da análise de conteúdo, de fichamentos e de anotações.

3.3.2 Questionário

A saber, acrescida da análise documental, optou-se também pelo questionário. Segundo Marconi e Lakatos (1999), as técnicas de confecção das perguntas demandaram nota ou carta explicativa.

A utilização de um questionário se justifica pelo fato de favorecer o recolhimento de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo, de forma a contemplar a análise das respostas apresentadas, que se configuraram em indicadores da atuação dos docentes interlocutores/intérpretes de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista.³

O que parece algo dispensável poderia ser a dica prática a trazer maior envolvimento dos participantes, poderia ser a chave para o sucesso do trabalho de coleta.

³Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

A opção por esse instrumento de coleta de dados deu-se em função do tempo previsto em detrimento ao cronograma estabelecido. Outro aspecto a ser considerado para essa escolha foi a viabilidade de atender os sujeitos pesquisados no horário de formação continuada, descrito como Horário de Trabalho Coletivo, sendo dois encontros semanais, geralmente na unidade escolar, com duas horas e meia de duração para o Ensino Fundamental I e II.

Para Martins (2006, p.36), o questionário é um “instrumento de coleta de dados, constituindo-se de uma lista ordenada de perguntas selecionadas previamente”.

Antes de aplicar o questionário, recomenda-se ao pesquisador a realização de um pré-teste, que foi aplicado na íntegra a dois intérpretes de Libras de outra escola, de forma que, com as respostas deste universo, percebeu-se que as perguntas foram formuladas adequadamente.

A elaboração das questões teve o objetivo de obter informações a respeito de dados gerais, formação, trajetória e atuação profissional. Assim, foram elaboradas trinta e três questões abertas e questões fechadas (APÊNDICE I), que foram apresentadas aos nove participantes que atuaram desde o início da implantação do Projeto da escola municipal bilíngue paulista.

O questionário, “[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...]” (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 88), foi fonte principal dessa abordagem qualitativa.

Sendo assim, o questionário foi utilizado para analisar o modo como os docentes interlocutores/intérpretes atuaram no cotidiano da sala de aula, bem como identificar se tal prática pode colaborar com o seu desenvolvimento profissional, contribuindo com o aprofundamento desse estudo. Somando-se a isso a análise de documento, pretendeu-se elucidar de forma esclarecedora as indagações propostas por esta pesquisa.

Os temas do questionário compuseram o perfil dos docentes interlocutores/intérpretes de Libras, a atuação dos docentes interlocutores/intérpretes de Libras, os desafios e as possibilidades e as expectativas apontadas pelos docentes interlocutores/intérpretes de Libras e as expectativas em relação à instituição.

3.4 Procedimentos para coleta de dados

3.4.1 Análise documental

O documento analisado foi um folder oficial do Projeto Especial da Escola Bilíngue Língua Portuguesa/Libras da Secretaria Municipal de Educação Setor Supervisão de Ensino,

Coordenadoria Pedagógica de Educação Especial (APÊNDICE G) datado de 27/12/2012, disponibilizado em formato impresso para a pesquisa.

3.4.2 Questionário

Após aprovação do Comitê de Ética em pesquisa, a pesquisadora realizou os contatos oficiais com a Diretora da escola e a Orientadora de Ensino Pedagógico, agendando dia e horário para a entrega da documentação pertinente, explanação das etapas da pesquisa e aplicação dos questionários.

Esse contato foi positivo, pois viabilizou o acesso aos dados reais da Rede Municipal de Ensino. Vale ressaltar, entretanto, que ao ser solicitado o projeto político pedagógico da unidade escolar na íntegra, a resposta obtida foi que “estava em construção”.

Nos encontros com os docentes interlocutores/intérpretes, foi possível informar sobre os objetivos da pesquisa, entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como a assinatura do Termo de Consentimento de participação da pessoa como sujeito.

Dos treze docentes interlocutores/intérpretes, doze permaneciam no quadro de funcionários na escola no Projeto Bilíngue. Desses, somente nove participaram da pesquisa. No momento da pesquisa, quatro atuavam no Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e os outros cinco profissionais atuavam no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). Os demais profissionais encontravam-se fora da escola (licença médica, ou retiraram as horas excedentes acumuladas).

Após os esclarecimentos necessários, foi entregue o questionário aos docentes interlocutores/intérpretes que aceitaram participar da pesquisa. A entrega dos questionários aconteceu em vários momentos, pois houve necessidade de agendar novas datas após as datas pré-agendadas em função das retiradas das folgas, de horas/aula excedentes, de licença médica e das faltas abonadas.

Vale ressaltar que essas situações citadas demandaram mais encontros dos que os que foram planejados para acontecerem na unidade escolar. Dessa forma, o tempo previsto para esta etapa se estendeu, porém não houve alteração nos resultados, pois os nove questionários previstos foram respondidos pelos docentes interlocutores/intérpretes para análise de dados. Os questionários foram recolhidos dentro do prazo previsto, e a pesquisa prosseguiu com a etapa da análise dos dados documentais.

Pretendeu-se, nessa etapa, levantar os dados relevantes para a elaboração de uma compreensão fundamentada e completa a respeito da atuação do docente

interlocutor/intérprete no contexto de sala de aula. Objetivou-se encontrar respostas para a compreensão das implicações educacionais da atuação e da formação profissional docente utilizando o Projeto Especial de Escola Bilíngue Libras/Língua Portuguesa e legislação pertinente.

3.5 Procedimentos para análise de dados

A análise de dados foi realizada em dois momentos: o primeiro, por meio da compilação dos dados de cada um dos instrumentos separadamente: a análise documental; segundo, o questionário e a relação entre eles. Após a compilação e organização dos dados (realizado a partir do programa IRAMUTEQ⁴), a análise documental foi verificada por meio da técnica da análise de conteúdo.

Na etapa da análise dos dados levantados dos questionários e do material documental, foi utilizado o referencial proposto por Bardin (2011), a qual conceitua a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando 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).

A análise de conteúdo relacionou-se às outras técnicas de pesquisa, de modo complementar, colaboraram com a análise dos dados, explicando, organizando e sistematizando os conteúdos dos dados coletados e as suas expressões em conteúdos, a partir de informações e índices apresentados nos momentos de investigação, análise de relações do material obtido e teorização.

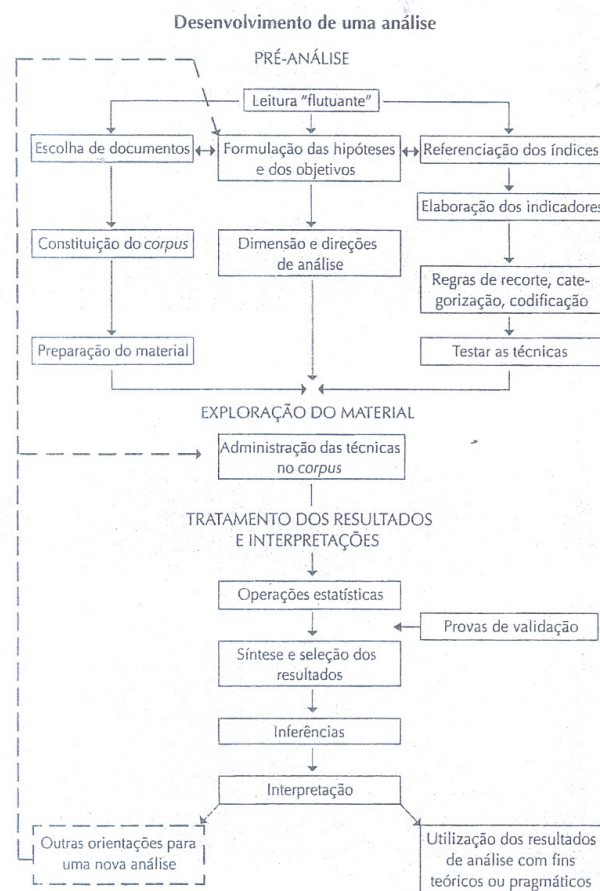
Bardin (2011) fundamenta a análise categorial temática com a construção de categorias discutidas à luz da literatura pertinente e representadas nas falas dos participantes da pesquisa.

Ainda de acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo organiza-se por meio de três fases, sendo elas: a primeira, a pré-análise, na qual é realizada a organização propriamente dita, no intuito de fazer com que os dados sejam operacionáveis e sistematizados para as próximas fases de análise; a segunda, a exploração do material, na qual

⁴ O IRAMUTEQ é um *software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud e Lahlou, 2012 e Ratinaud e Narchand (2012), que permite fazer análises estatísticas sobre o *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras.

os dados serão codificados, decompostos e classificados conforme as regras que forem formuladas no intuito de transformar os dados em possibilidade de unidades que permitirão uma descrição mais adequada aos conteúdos específicos e pertinentes das inquietações da pesquisa; e a terceira, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, na qual os dados passam do seu estado bruto para significativos e válidos, permitindo a criação de quadros, diagramas, tabelas, gráficos entre outras representações que proporcionam o destaque para as informações oriundas do processo de análise.

Quadro 6: Desenvolvimento de uma análise



Fonte: Bardin (2011).

Desse modo, foram construídas probabilidades para os caminhos teóricos da pesquisa.

Para o tratamento dos dados obtidos por meio de questionários, foram utilizadas duas formas, conforme o formato de resposta da questão. Isto é, para as questões fechadas foi utilizado para o tratamento de dados a tabulação, e para os dados das questões abertas foi utilizado para tratamento de dados o *software* IRAMUTEQ, pois esse programa faz a análise de forma que

[...] apoia-se em cálculos efetuados sobre as co-ocorrências de palavras em segmentos de texto, buscando distinguir classes de palavras que representem formas distintas de discurso sobre o tópico de interesse da investigação (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p.72).

Desta forma, os conteúdos das respostas abertas foram categorizados por meio do *software* IRAMUTEQ⁵. Conforme Nascimento e Menandro (2006 *apud* LACERDA; CHAMON, 2016), são realizadas quatro etapas para a categorização:

Figura 2 - Divisão temática das categorias do questionário utilizado para a coleta de dados

	CATEGORIA	DESCRIÇÃO DA QUESTÃO	Nº QUESTÃO	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE
1	Perfil pessoal, profissional e formativo	Idade, sexo, estado civil, tempo na instituição, função, regime de contratação, carga horária, tempo de atuação, formação acadêmica inicial, curso de Libras, PROLIBRAS, pós-graduação	1,2,3,4,5,6,7,8, 9,10,11,12	tabulação dados
2	Atuação	Número alunos que atende, opinião sobre número adequado, funções do DI/I, frequência de solicitação, auxílio, avaliação, utilização recursos pedagógicos	9,10,28,29,31,32,	tabulação dados
		Situação ideal para atuar, perfil do profissional DI, participação comunidade surda, interações entre DI, motivação profissional, primeira experiência com surdo, o que significa ser DI, preparação para o início da trajetória, como lidou com o início trajetória	13,14,15,16,20,21,22,24,	IRAMUTEQ
3	Desafios	quais os desafios, estratégias utilizadas, utilização tradução consecutiva e simultânea	17, 18, 19	IRAMUTEQ
4	Expectativas	da instituição em relação ao DI/I e do DI/I em relação a instituição,	25,26,27	IRAMUTEQ

Fonte: Elaboração pela pesquisadora

Segundo Lacerda e Chamon (2016),

Na primeira delas é feita uma “leitura” do texto, produzindo uma listagem alfabética do vocabulário contido no *corpus*. Ainda nessa etapa, o *software* produz uma listagem composta pelas formas reduzidas dos vocábulos, evidenciando as formas mais frequentes. Na segunda etapa são selecionadas as formas reduzidas com frequência maior ou igual a quatro. Nesse momento são definidas as Unidades de Contextos Elementares (UCE) – pequenos trechos de texto que vão compor o contexto dos vocábulos – e feitos os cruzamentos entre as UCE e as formas reduzidas dos vocábulos. Por fim, são feitos os cálculos complementares e formadas as listas de formas reduzidas associadas a contextos. Nessa etapa são identificados os segmentos repetidos e a Classificação Hierárquica Descendente, que consiste no cruzamento entre as UCE das classes e as formas reduzidas características da mesma classe. (2016, p. 13).

⁵ O software IRAMUTEQ apresenta a análise de dados, desde a lexicografia básica (como cálculo de frequência de palavras, até análises multivariadas, podendo ser: I – Análises lexicográficas básicas. II – Especificidades; III – Método da Classificação Hierárquica Descendente, IV – Análise de similitude e V – Nuvem de palavras. Após escolher a análise, demos continuidade na importação dos dados e seus devidos resultados

O programa IRAMUTEQ possibilita a organização do vocabulário, proporcionando análise de similitudes e nuvem de palavras. Nesse estudo, a partir da análise realizada por Lacerda e Chamon (2016), elaborou-se com as Unidades de Contextos Elementares (UCE) um mapa conceitual para cada categoria de análise proposta nesse estudo. Assim, a intenção foi que “[...]esse “desenho conceitual” possibilitasse a apreensão de elementos do discurso” e proporcionasse aporte para a discussão dos resultados (LACERDA; CHAMON, 2016, p. 130).

Para que se possa compreender a análise sobre *corpus* textuais na análise textual do aparato verbal transcrito dos textos, as respostas dos questionários utilizados na pesquisa foram definidas como *corpus*, o conjunto de textos que se pretendeu analisar. O *corpus* de análise foi construído pela pesquisadora. Os excertos de textos originaram os segmentos de textos e a possibilidade de diferentes formas de análise de dados textuais num conjunto textual centrado em um tema.

Desta forma, a seção a seguir apresenta os resultados das análises e sua discussão.

A pesquisa propõe a utilização conjugada de um *software* gratuito, de fonte aberta, desenvolvido para a análise textual e de procedimento de análise de conteúdo. O *software* IRAMUTEQ apoia-se em análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas, indivíduos/palavras e vocabulário. A análise do conteúdo identifica a pluralidade temática do conjunto de textos, a frequência desses temas, possibilitando, via comparação entre os elementos do *corpus*, palavras ou sentenças, a constituição de agrupamentos de elementos de significados mais próximos, resultando na formação de categorias de conteúdos. A presente pesquisa se vale de ambos os procedimentos efetuados a partir do banco de dados textuais, do tratamento de dados da tabulação de questões fechadas, e aponta o resultado da possibilidade da utilização conjugada dos dados obtidos por meio de questionários.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos os resultados dos tratamentos dos dados, as observações do processo e as reflexões realizadas, acompanhadas de suas descrições, análises e discussões.

Nas questões de múltipla escolha e fechadas, a tabulação dos dados foi feita manualmente com o auxílio do *software* CorelDRAW⁶, que possibilitou a visualização, organização e discussão dos dados a partir das diversas variáveis encontradas. Nas questões abertas, isto é, questões em que se solicitou a manifestação dos sujeitos, foi feita a transcrição. O conteúdo dessas manifestações foi analisado com o auxílio do *software* IRAMUTEQ.

A partir dos dados das classes obtidas pelo *software* IRAMUTEQ, realizou-se a análise e fizeram-se os mapas conceituais. Esses dados, analisados e discutidos a seguir, são apresentados nessa seção, sob a luz dos referenciais teórico e metodológico apresentados nos capítulos anteriores.

Por fim, conjugando a fundamentação teórica com os dados coletados, foram apresentados os resultados referentes à análise envolvendo a relação entre o Projeto Especial de Escola Bilíngue e a atuação profissional dos docentes interlocutores/intérpretes da área, refletindo, assim, o desenvolvimento profissional, o profissional reflexivo, os saberes docentes, enfim, o trabalho docente e suas interações.

Para tanto, os dados, seus resultados e discussões foram apresentados por meio dos subitens: Análise do documento, no qual foram apresentadas características do Projeto Especial de Escola Bilíngue e o questionário; Informações pessoais e profissionais, apresentando as características e atuação dos docentes interlocutores/intérpretes (DI/I) participantes desta pesquisa.

Considerando a sequência da coleta dos dados, analisamos a apresentação dos resultados, tendo como documento o Projeto Especial de Escola Bilíngue. Na sequência, as análises das respostas dos DI/I ao questionário.

4.1 Análise documental

O documento consultado foi um folder oficial da Secretaria Municipal de Educação, Setor Supervisão de Ensino, Coordenadoria Pedagógica de Educação Especial, datado em 27/12/2012, Projeto Especial Escola Bilíngue Língua Portuguesa/Libras, que foi disponibilizado para esta pesquisadora em formato impresso.

⁶ O *CorelDraw* é um software de design gráfico gratuito, de desenho vetorial bidimensional desenvolvido pela Corel Corporation, possibilita a criação e a manipulação de texto ou objetos gráficos.

A análise documental foi feita tendo por base o principal documento e os textos do Projeto Bilíngue Língua Portuguesa/ Libras nos tópicos: I – Introdução; II Fundamentação Legal; III Princípios, IV Justificativa, V Objetivos, VI Organização geral do projeto – ações, metodologia e recursos; VII Avaliação do projeto e VIII Referências. Foi realizada a partir de dados constitutivos classificados como proposições, estratégias e texto escrito, no intuito de colaborar para a compreensão das indagações desta pesquisa. Para isso, esse documento foi analisado no exercício de uma série de indagações a partir da realidade educativa e da utilização de estratégias peculiares de uma pesquisa qualitativa, tendo como contribuição a postura investigativa flexível

Desta análise de documento, acrescida do olhar desta pesquisadora, ressurge o item a seguir.

4.1.1 Conhecendo o Projeto da Escola Bilíngue Língua Portuguesa/Libras

A escolha pela unidade escolar para realização da presente pesquisa deu-se em parte pela Implantação, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), de um projeto de ensino destinado a surdos desta rede oficial de ensino, *Lei Municipal n° 8117/2010*, que autoriza o poder executivo a implantar o Programa de Educação Bilíngue Libras/Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino, em sua realidade, buscou contemplar a abordagem bilíngue para surdos em uma perspectiva inclusiva. A SME teve como objetivo transformar esta escola em um polo de referência municipal no atendimento diferenciado ao surdo.

O projeto teve início em 2011 com a Portaria n° 117/SME/2010, que institui a Escola Bilíngue, e contava com a presença de um professor (instrutor) surdo: profissional responsável pelo ensino/vivência de Libras aos alunos surdos e ensino da Língua aos alunos, professores e funcionários ouvintes da escola. Esse profissional cumpria carga horária de 20 horas semanais, com atividades distribuídas na realização de oficinas de Libras: 1) para as classes regulares que contemplava a presença de alunos surdos, em uma aula semanal, com duração de uma hora/aula, aproximadamente 50 minutos; 2) para alunos surdos, em duas aulas semanais, com duração de duas horas, cada aula; 3) para os professores em horário de trabalho coletivo - HTC, com tempo de duração de 30 minutos à uma hora, podendo o tempo variar de acordo com as demandas de atividades do HTC. Iniciou-se, no segundo semestre de 2012, uma oficina de Libras para funcionários, com duração de, aproximadamente, 50 minutos.

Esse professor foi contratado pela SME no final de 2011, após abertura de edital de credenciamento de Instrutores Surdos. A seleção contou na época com a inscrição de apenas um (1) professor. Ele tinha formação Superior no curso de Letras/Libras, graduado no ano de 2012.

Importante destacar que o município onde a escola pesquisada oferece o Atendimento Educacional Especializado contempla dois projetos na educação especial para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, sendo um deles o “Atendimento Psicopedagógico Institucional” e, o outro, a “Sala de Recursos”.

Outro profissional com o qual o projeto contava era o Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo desse profissional era dar continuidade e articulação no espaço de sala do AEE, de forma complementar, aos temas trabalhados em sala de aula. Visava ao ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua II, na modalidade escrita. Nessa sala, os alunos recebiam atendimento três vezes por semana, com a duração de duas horas cada atendimento. Uma parte da carga horária era realizada em parceria com o Instrutor Surdo como extensão da oficina de Libras para surdos, sendo 50 minutos destinados ao ensino da Língua e o tempo restante, para o ensino da Língua Portuguesa. O profissional que atuava nesta função possuía formação em Pedagogia, com habilitação nas áreas da Educação Especial, especificamente em Deficiência da Audiocomunicação (DA).

O projeto também contava com um Docente interlocutor/intérprete e com profissionais selecionados para mediar as atividades interpretativas em sala de aula, os quais atuavam diretamente com os alunos surdos na dinâmica das aulas e em atividades complementares previstas no próprio turno do ensino regular. A saber: a) uma carga horária cedida na disciplina de Língua Portuguesa, em que os alunos surdos se ausentavam da sala regular e o DI/I os acompanhava, auxiliando na pesquisa e nos estudos complementares de temas propostos e debatidos em sala de aula, visando a contribuir para a construção do conhecimento em Língua Portuguesa, na modalidade escrita; b) grupos de estudos, no apoio à organização e à condução das pesquisas de trabalhos/atividades solicitados pelos professores regentes, como um dos instrumentos de avaliação utilizados pela escola; e c) na recuperação paralela em que alunos com dificuldades em avançar conteúdos estendiam seu horário de estudos na escola, e, em um grupo reduzido, acompanhado pelo professor regente de sua respectiva turma. Sua carga horária semanal era de período integral de trabalho, visto que os alunos surdos possuíam horário diferenciado de atendimento nos contraturnos das aulas, mantendo-se o dia todo na escola. A função desempenhada foi dividida em jornadas que se constituíam por período em sala de aula e duas vezes na semana na participação no HTC no

período contrário. Nos aspectos de sua formação e atuação inicialmente, para o desempenho desta função exigiu-se a formação Superior docente em cursos de Licenciatura e Pedagogia, preferencialmente Letras/Libras, podendo, em caso de não tê-lo, a apresentação de certificação em cursos de formação em outras áreas docentes. Foi exigida certificação atestada por exame de proficiência pelo MEC, em Libras, porém, caso não houvesse este tipo de certificação, o candidato poderia comprovar conhecimento na Língua por meio de cursos com carga horária de, no mínimo, 120 horas. Também foram exigidos, como complementação da formação, cursos em nível de Pós-Graduação/Especialização em Educação com foco na surdez ou áreas afins.

Anterior à implantação do projeto, foi realizada uma reunião com os familiares de alunos surdos, professores e Equipe Gestora da unidade escolar para a exposição da proposta do projeto, oportunidade esta na qual pude participar como expectadora no assunto pertinente à comunidade surda.

Em 2011, a primeira iniciativa de formação para os professores da escola bilíngue deu-se por um curso de Libras, com carga horária de 120 horas, oferecido por profissionais surdos e ouvintes, provenientes de uma instituição especializada no atendimento a surdos, do próprio município. Teve como participante, a Equipe Técnica (Coordenação de Educação Especial) e professores da Rede Municipal de Ensino (REM), que se mostraram interessados. Em particular, participei com os professores interessados pelo tema da surdez.

Desde o início do projeto e durante o ano letivo de 2011, a escola contou com formação específica apoiada pela ação de um grupo de assessores da área, contratados especificamente para esta atividade. O grupo de assessoria era composto por três (03) profissionais especializados da área da surdez: 1) Profissional responsável pela organização do currículo e dos espaços de sala de aula; 2) outro responsável pelas questões que envolviam ensino de Língua Portuguesa, ambos os ouvintes; e 3) um profissional, surdo, que se comprometia com as demandas do ensino de Libras, acompanhamento das intervenções do professor instrutor e de sua avaliação.

Esses profissionais assessores se dividiam no período de visitas: a) nos períodos de HTC, ora com os profissionais que atendiam os alunos surdos, professores regentes e os DI/I, ora com a participação dos professores da unidade; b) na participação durante os atendimentos com professor de atendimento educacional especializado (AEE), quando eram feitas orientações quanto às propostas de atividades apresentadas aos alunos, observando os aspectos do ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita; c) no acompanhamento em sala de aula; e d) nos momentos de atividade entre o professor surdo e os alunos surdos. As

visitas eram alternadas e divididas ao longo de cada mês, sendo que cada assessor presente na escola, pelo menos uma vez por mês, deveria permanecer nos dois períodos de aula (manhã e tarde).

Quanto ao planejamento, a escola propunha dois períodos específicos para esta ação, com a participação dos professores da escola, surdos e ouvintes, em conjunto com a Equipe Gestora. O primeiro período ocorria no início de cada semestre letivo com o objetivo dos participantes participarem das discussões e questões quanto às atividades e procedimentos que seriam realizados ao longo do ano ou do semestre e, o outro, no final dos semestres como processo de replanejamento, quando se buscava a avaliação do período anterior e preparação para o próximo período. Quanto ao planejamento do final do ano, também era composto por um momento de avaliação, elaboração e articulação de ideias para o ano seguinte.

4.2 Análise dos Questionários

Os dados apresentados foram obtidos por meio das respostas dos participantes ao questionário, analisados e confrontados com a literatura.

Nesta seção apresentamos os dados coletados no instrumento da pesquisa com o tratamento metodológico e tabulação dos dados realizada. Após várias leituras de todo material, as respostas foram organizadas dando ensejo à formação de quatro categorias para análise e interpretação.

A fim de proteger a identidade dos participantes da pesquisa, foram identificados com as letras DI/I (docente interlocutor/intérprete), seguido do número correspondente à sequência do questionário, sendo DI/I acrescido do n° 1 ao 9.

4.2.1 Organização de informação em categorias da pesquisa

Após várias leituras de todo material, as respostas foram organizadas dando ensejo à formação de quatro categorias para análise e interpretação.

Nesta seção foram apresentados os dados coletados no instrumento da pesquisa com o tratamento metodológico e tabulação dos dados realizada com quadros e figuras elaborados pela pesquisadora.

Nesta pesquisa foram elencadas quatro categorias:

- Perfil dos docentes interlocutores/intérpretes de Libras no contexto escolar;
- Atuação dos docentes interlocutores/intérpretes em sala de aula;
- Desafios e possibilidades na atuação profissional;
- Expectativas em relação à instituição.

As questões 1, 2, 3, 4, 6 e 11 compuseram os dados necessários para traçar o perfil dos DI/I de Libras no contexto escolar, caracterizando-se, dessa maneira, os sujeitos da pesquisa. Já as questões 5, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 24, 25, 26 e 27 configuraram atuação dos DI/I em sala de aula. Nas questões 16, 17, 18, 21, 22, 23, 29, 31 e 33 buscou-se identificar o posicionamento dos sujeitos sobre os desafios e as possibilidades na atuação profissional. E, finalmente, por meio das questões 25, 26 e 27, buscou-se coletar os dados relativos à expectativa em relação à instituição, na qual o Projeto Especial de Escola Bilíngue foi desenvolvido.

Os temas desenvolvidos e as reflexões realizadas no questionário auxiliaram na compreensão e valorização da diferenciação da sala de aula, viabilizando o atendimento ao aluno surdo, constituindo-se, no dizer de Dorziat, Araújo e Soares (2009), uma espécie de reflexão curricular no âmbito da escola, compreensão e valorização das diferenças da sala de aula, potencializando o atendimento ao aluno surdo.

4.3 Categoria 1 - Perfil dos docentes interlocutores/intérpretes de Libras no contexto escola

Entre as questões elaboradas para a composição do questionário, encontram-se algumas que foram construídas com o intuito de caracterização dos participantes desta pesquisa e foram agrupadas em uma seção nomeada como informações pessoais, informações profissionais e informações sobre a formação dos sujeitos que apresentaram os dados a seguir.

4.3.1 Perfil pessoal

Quadro 7. Perfil pessoal dos docentes interlocutores / intérpretes de Libras

Docente Interlocutor / Intérprete	Idade	Sexo	Estado civil
DI/I 1	29	FEM	SOLTEIRA
DI/I 2	39	FEM	CASADA
DI/I 3	41	FEM	CASADA
DI/I 4	49	FEM	CASADA
DI/I 5	49	FEM	CASADA
DI/I 6	52	MASC	CASADO
DI/I 7	52	FEM	CASADA
DI/I 8	53	FEM	VIÚVA
DI/I 9	Não respondeu	FEM	Não respondeu

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto à prevalência de 89% dos sujeitos da pesquisa serem do sexo feminino, destacamos os estudos de Vianna (2001), ao mencionar a docência com um caráter

eminentemente feminino, com a presença de mulheres na educação básica, composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A autora afirma que a incorporação do conceito de gênero na análise de feminização do magistério brasileiro é um fenômeno recente. Apresenta reflexões sobre os aspectos trabalho e identidade docente e formação específica, a palavra utilizada “gênero”, empregada com a preocupação social, histórica e cultural, como uma categoria explicativa para a análise dos aspectos da docência.

Os dados vão ao encontro de pesquisas realizadas no país, entre elas o estudo de Lacerda e Gurgel (2011), que apresentam o perfil do intérprete de Libras que atuam no Ensino Superior do país, tendo encontrado um percentual de 70% do sexo feminino e 30% do sexo masculino. Martins (2009, *apud* LACERDA; GURGEL, 2011) também encontrou um número significativo de Tradutor / Intérprete de Libras do sexo feminino atuando no Ensino Superior. Segundo ele, o sexo feminino prevalece em todas as esferas educacionais.

Esta seção, nomeada como informações pessoais dos sujeitos, verificou a prevalência do estado civil “casado” em seis docentes interlocutores / intérpretes de Libras, uma DI/I de Libras, solteira, uma DI/I de Libras viúva e uma DI/I de Libras, que não respondeu à questão do questionário.

A idade média dos DI/I de Libras pesquisados refere-se a uma faixa etária de população madura, visto tratar-se de uma nova profissão e o fato dos profissionais relatarem a atuação, mesmo sem o devido reconhecimento da profissão no passado. Isto posto, o Ministério da Educação tem a política que consiste na contratação de intérprete para atuar em sala de aula, em cumprimento ao Decreto 5626/2005.

4.3.2 Perfil profissional

Quadro 8. Perfil profissional dos docentes interlocutores / intérpretes de Libras

	Tempo de atuação na instituição	Tempo de atuação em outros espaços	Tempo de atuação profissional	Fases ou etapas (HUBERMAN, 2007)
DI/I 1	3 ANOS	4 anos Rede Estadual de Ensino	4 anos Rede Estadual de Ensino	2 estabilização
DI/I 2	2 ANOS 5 MESES	8 anos Professora – Sala de Recursos	8 anos Professora – Sala de recursos	3 diversificação ou questionamento
DI/I 3	2 ANOS	Não atua em outros espaços	Não atua em outros espaços	1 entrada na carreira
DI/I 4	3 ANOS	Voluntariado – médicos, passeios, igreja.	Voluntariado – médicos, passeios, igreja.	1 entrada na carreira
DI/I 5	2 ANOS	Não atua em outros espaços	Não atua em outros espaços	1 entrada na carreira
DI/I 6	2 ANOS	4 anos Rede Estadual de Ensino	4 anos Rede Estadual de Ensino	2 estabilização
DI/I 7	3 ANOS	Não atua em outros espaços	Não atua em outros espaços	1 entrada na carreira
DI/I 8	5 ANOS	16 anos	16 anos	3 diversificação ou questionamento
DI/I 9	5 ANOS	Não atua em outros espaços	Não atua em outros espaços	2 estabilização

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os aspectos relacionados com ao perfil profissional colaboraram com os estudos sobre o desenvolvimento profissional do DI/I, especificamente, a fundamentação sobre os ciclos de

vida que favorecem a compreensão das práticas que são particulares no processo de ensino, no estudo da carreira profissional no contexto global da vida. (GOODSON, 2007).

O ciclo de vida profissional pode ser estruturado de diversas maneiras. Uma das mais referenciadas é a proposta por Huberman (2007), que parte da perspectiva clássica para estruturar os ciclos da carreira profissional do professor, organizando os ciclos em fases ou etapas por meio de tendências gerais, fases ou etapas estas percorridas pela maioria dos professores, sendo elas: 1) a entrada na carreira: trata-se do período de entrada no magistério até o segundo e terceiro anos de carreira marcadas pelas fases de sobrevivência, descoberta e exploração; 2) a fase de estabilização: entre o quarto e o sexto ano de carreira marcada pelo sentimento de libertação, afirmação, competência, conforto e emancipação; 3) a fase da diversificação ou questionamento: entre o sétimo e vigésimo quinto ano de carreira marcada pela experimentação, motivação, momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; 4) a fase da serenidade e distanciamento afetivo: entre os 26 e os 35 anos de carreira, marcada pela possibilidade de se alcançar a serenidade, o conformismo e lamentações; e 5) fase de desinvestimento: entre os 36 e os 40 anos de carreira, marcada pelo recuo e interiorização no fim da carreira profissional.

Esse desenvolvimento da carreira profissional acontece de modo tranquilo, para alguns professores, e carregado de dúvidas, angústias e regressões para outros. O ciclo de vida profissional é um processo muito dinâmico e complexo. O desenvolvimento da carreira compõe-se a partir de “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. (HUBERMAN, 2007, p.38).

Tabela 1- Ciclo de vida profissional dos docentes interlocutores / intérpretes de Libras

Fases ou Etapas	Tempo Magistério	Características	Docentes interlocutores / intérpretes	Porcentagem
1 Entrada na carreira	0 – 3 anos	Sobrevivência, descoberta e exploração	4 DI/I 3; DI/I 5; DI/I 4; DI/I	44,44%
2 Estabilização	4 – 6 anos	Sentimento de libertação, afirmação, competência, conforto e emancipação.	3 DI/I 9; DI/I 6; DI/I 1.	33,33%
3 Diversificação ou questionamento	7 – 25 anos	Experimentação, motivação, momento de questionamentos e reflexão.	2 DI/I 8; DI/I 2.	22,22%
4 Serenidade e distanciamento afetivo	26 – 35 anos	Possibilidade de se alcançar a serenidade, o conformismo e lamentações	-	-
5 Desinvestimento	36 – 40 anos	Recuo e interiorização no fim da carreira profissional	-	-

Fonte: Adaptado de Huberman (2007).

As opiniões e impressões dos DI/I participantes permitiram verificar a presença de algumas características de acordo com o momento da carreira que se encontram. A partir dos

ciclos de vida profissional, de Huberman (2007), pode-se destacar os resultados e análises a seguir:

A fase 1 - entrada na carreira - refere-se ao período de entrada no magistério até o terceiro ano de carreira, período marcado pelas etapas de sobrevivência, descoberta e exploração. A sobrevivência associa-se ao choque com a realidade, marcada pelo confronto com a complexidade da situação profissional, composta pelas preocupações consigo próprio, pelas distâncias entre o ideal e o real da sala de aula, pela fragmentação dos processos didático, pedagógico e curricular, pelas dificuldades em construir/transmitir conhecimentos por meio de estratégias pedagógicas mais adequadas a cada momento e situação, pelas dificuldades de relacionamento com os alunos que criam problemas, pela utilização de materiais didáticos inadequados, entre outros. A descoberta relaciona-se ao entusiasmo inicial da entrada na carreira, marcada pelas experimentações, pela exaltação oriunda da responsabilidade assumida e de fazer parte de um corpo profissional. E a exploração que pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, conclusiva ou enganadora conforme intervenientes institucionais que proporcionam maior ou menor possibilidades de exploração como as oportunidades de se ter poucas turmas, escolas e papéis além de responsabilidade por uma determinada turma.

Quatro DI (DI/I 3, DI/I 5, DI/I 4, DI/I 7) encontram-se nessa fase na carreira docente, constatando os DI/I 3 e DI/I 5 com dois anos e os DI/I 4 e DI/I 7 com 3 anos na carreira. Com apenas três anos como DI/I de Libras a DI/I 7 demonstra as fases que passou:

[...]no início não estava preparada para atuar como DI/I de Libras, me sentia insegura, pois havia bastante teoria e pouca prática.

Esse momento foi o encontro com a especificidade da profissão, pois havia uma distância entre a teoria e a prática, referindo a pouca prática para resolver todas as demandas da profissão. Entretanto, é possível também perceber em seu entusiasmo ao desejar conhecer a “a estrutura do pensamento do surdo”. Acredita que sua atuação “possibilita a apropriação das informações e dos conceitos que são disponibilizadas em outra Língua, na Língua Portuguesa falada e escrita”. Nesse sentido, reconhece o seu papel e sua responsabilidade no espaço profissional.

Fase 2- etapa de estabilização - entre o quarto e sexto ano de carreira marcada pelo sentimento de libertação, afirmação, competência, conforto e emancipação. Nessa fase da carreira, encontram-se três DI/I (DI/I 6, DI/I 9 e DI/I 1) entre quatro a seis anos de carreira, sendo que o DI/I 6 com 4 anos, DI/I 9 com 5 anos e o DI/I 1 com 4 anos de carreira.

Essa fase é marcada pelo sentimento de confiança e conforto, de competência pedagógica crescente, de descentralização no qual o professor se preocupa menos consigo mesmo e mais com os objetivos didáticos. É, também, o momento no qual o professor se sente mais preparado para enfrentar situações adversas, complexas e inesperadas, consolidando e aprofundando os seus conhecimentos e repertório diante de suas turmas e do cotidiano em sala de aula, como aponta o DI/I 6 que fez a opção pela profissão:

Possibilidade no mercado de trabalho, pois eu vi que existe falta de profissionais na área e a necessidade do mercado de trabalho.

Hoje demonstra mais confiança:

Sinto-me apto para desempenhar ambas (as modalidades de interpretação).

Acredita que contribui para:

O estabelecimento de posturas adequadas em sala de aula em relação a alunos surdos e ouvintes, auxiliar frente as dificuldades de aprendizagem, transparecendo assim uma atitude de competência profissional diante de seus alunos.

Fase 3 - etapa da diversificação ou questionamento - entre 7 e 25 anos de carreira, fase marcada pela experimentação, motivação, momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira. Nessa etapa, o professor opta mais por caminhos individuais, experimentando alternativas para as suas práticas e estratégias/metodologias de ensino, fazendo-se mais reflexivo, questionando o cotidiano, o desencanto, a institucionalização, a reforma curricular, enfim as incertezas de possíveis mudanças.

Dois DI/I (DI/I 8 e DI/I 2) encontram-se nessa fase 3, entre 7 a 25 anos de magistério, um (DI/I 8) com 16 anos e outro (DI/I 2) com 8 anos de carreira docente: “Minha motivação começou na igreja com um amigo surdo e percebi possibilidade no mercado de trabalho. Tenho amigos com deficiência auditiva e participo a 16 anos da Pastoral dos Surdos” (DI/I 8).

Segundo essa participante, não se sente valorizada na profissão:

[...] muitos pensam que é um curso de cento e vinte horas e acham que estão aptos a trabalhar na área, na realidade é preciso anos de convivência com o surdo adulto, refletindo de forma crítica a formação desse profissional.

A formação continuada torna-se presente nas falas dos DI/I. Constata-se que a formação profissional e as experiências adquiridas formam um conjunto de fatores que contribui para a identidade profissional e modo de atuação:

Na minha trajetória profissional percebi o desconhecimento pelo aluno. Falta de acesso em tempo hábil aos conteúdos abordados em sala de aula (DI/I 1). Durante a minha prática profissional optei por busca por curso. Contato com amigos surdos e comunidade surda. Aprendizado constante (DI/I 4).

Nas falas dos DI/I aparecem temáticas importantes: políticas públicas e atendimento diferenciado.

Um dos fatores que se destacou nesta pesquisa faz referência aos aspectos relacionados a prática docente e a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no ciclo de vida profissional para o ambiente escolar. De acordo com os DI/I, as formações contribuem para o aprendizado docente e consideram que estas oferecem teorias que podem ser refletidas em suas próprias práticas em sala de aula.

Concordamos com Tardif (2010): A profissão de professor acontece de forma interativa. É uma profissão que tem como característica as relações que formam e influenciam constantemente o docente, apresentando consequências em sua prática em sala de aula e resultando em mudança no seu discurso, visto que, pela participação na formação, os próprios DI/I puderam perceber que é preciso repensar as demandas na busca por melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos surdos.

Ainda sobre a prática docente, podemos constatar que é um tema considerado pertinente pelos DI/I, sendo um quesito considerado por eles como decisivo na prática docente.

4.3.3 Perfil da formação

Tabela 2- Formação docente

Docente Interlocutor/ Intérprete	Formação Acadêmica Inicial	Especialização “Lato Sensu” Curso / Carga horária	PROLIBRAS	Nº de surdos atendidos ano / série	Experiência com surdo e/ou com a comunidade surda
DI/I 1	Pedagogia – Habilitação: “Deficiência Mental”.	1 “Atualize”/600H	Sim	2 surdos 7º ano	Interesse pessoal, atividades sociais.
DI/I 2	Pedagogia – Habilitação: “Deficiente da Audiocomunicação”.	1 “Libras”/600 H	Não	2 surdos 7º ano	Estágio no curso de Pedagogia.
DI/I 3	Pedagogia	1 “Uniasselvi” / 490 H	Não	1 surdo 8º ano	Na adolescência com amigos surdos.
DI/I 4	Pedagogia	3 “Educação para surdo” /600 H “Psicopedagogia” / “Tradutor / intérprete” /600 H	Não	2 surdas e 01 surdo 2º ano	Estágio no curso de Pedagogia.
DI/I 5	Pedagogia e Arte.	3 “Libras” / 600 H “Psicopedagogia” / “Arte Terápia”	Não	2 surdos 3º ano	Amigo surdo.
DI/I 6	Letras.	1 “Atualize” / 600 H	Não	1 surdo 7º ano	Contato com adulto surdo.
DI/I 7	Pedagogia – Habilitação: “Educação Especial”.	2 “Educação de surdos”/600 H “Tradutor / intérprete” /600 H	Não	2 surdas 3º ano	Contato com uma criança surda vizinha da casa.
DI/I 8	Pedagogia.	2 “Libras” / 520 H “Libras” / 640 H	Não	2 surdos 9º ano	Alfabetização de um surdo adulto em uma instituição religiosa e amigos surdos na escola estadual.
DI/I 9	Letras.	1 “Educação de surdos” / 600 H	Não	1 surda 5º ano	Escola estadual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os dados apresentados revelaram que os docentes interlocutores/intérpretes possuem licenciatura (Pedagogia e Letras) e no mínimo todos possuíam uma pós-graduação Lato Sensu, destacando, portanto, a continuidade da formação profissional, de modo a atender as exigências legais.

De acordo com o capítulo V, artigo 16, do Decreto 5.626/2005, a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso Superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa. Há que se considerar, no caso desta pesquisa, que o fato de apenas um dos participantes apresentar certificado do PROLIBRAS⁷, os requisitos estabelecidos pelo Decreto descrito acima, pode estar relacionado à inexistente oferta do curso nessa região. A primeira universidade a oferecer um curso de graduação para formar professores de Língua de Sinais foi a Universidade Federal de Santa Catarina, em 2008: “Nessa época foram selecionados 550 estudantes 447 eram surdos e 53 ouvintes bilíngues” (QUADROS; STUMPF, 2009, p. 169).

A alarmante realidade atual revela a ausência de curso com certificação do PROLIBRAS na região paulista. Uma questão pontual de suma importância para a referida pesquisa.

No tocante à formação dos profissionais para a educação bilíngue de surdos, torna-se interessante o perfil que pressupõe uma prática reflexiva, crítica e de pesquisa, cuja proposta é o repensar constante da sua atuação no processo de ensino aprendizagem. Para Lacerda (2011), é importante que esse profissional tenha formação na área de atuação, ou seja, curso de licenciatura: “Os intérpretes-tutores deveriam estar preparados para trabalharem com as diferentes áreas do ensino. Se a eles fossem atribuídas as responsabilidades com o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes”. (QUADROS, 2004, p.60). No caso dos participantes desta pesquisa, são graduados em Pedagogia e Letras.

[...] a importância de se ter uma formação de qualidade para atuar como TILS, além do conhecimento linguístico aprofundado tanto em Libras como em Português. O contato com a comunidade surda é fundamental, mas a interpretação requerer conhecimentos de mundo, escolhas lexicais e de sentido que precisam ser trabalhadas para que o intérprete atue adequadamente favorecendo a aprendizagem do estudante surdo (LACERDA; GURGEL, 2011, p.495).

⁷ Exame Nacional de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais (Prolibras). Promovido pelo Ministério da Educação, certifica pessoas proficientes em Libras, para atuarem como professores, instrutores ou tradutores/intérpretes de Libras em nível médio e/ou superior.

Nessa perspectiva, as autoras apontam que, além do contato com a comunidade surda, é de extrema importância que se discuta a qualidade na formação dos profissionais, para que a atuação seja de fato no sentido de possibilitar a aprendizagem do aluno surdo.

Houve o interesse em conhecer os motivos pelos quais os participantes da pesquisa tiveram ao optar por essa trajetória profissional. Pode-se perceber que o contato com pessoas surdas a partir de trabalhos sociais aparece de forma significativa (DI/I 1,3,5,6,7,8). Quadros (2004) observa que o surgimento do trabalho de interpretação em alguns países como nos Estados Unidos, Suécia e também no Brasil iniciou-se nas igrejas cristãs, justificando-se assim a primeira experiência da DI/I Libras 8:

Minha motivação começou na igreja com um amigo surdo e percebi a possibilidade no mercado de trabalho;
Minha primeira experiência com o surdo foi em uma organização não governamental (ONG) Casa de Missão para alfabetização de surdos adultos;

Apenas DI/I 2 e DI/I 4 foram inspiradas a partir de informações ou estágio na escola:

Minha experiência com surdo e na comunidade surda teve início no estágio do curso de Pedagogia (DI/I 2);
Eu tive experiência com surdo e com a comunidade surda quando cursei a Pedagogia (DI/I4);
Minha motivação pela profissão docente interlocutor/intérprete foi nas atividades sociais e interesse pessoal (DI/I 1);
Na minha adolescência, conheci amigos surdos e interessei-me pela Libras (DI/I 3);
Tive amigo surdo, o que me despertou para a Libras (DI/I 5);
Contato com o adulto surdo foi fundamental na minha profissão (DI/I 6);
Ter contato com uma criança surda vizinha da minha casa me inspirou a atuação docente (DI/I 7);
A possibilidade de ter conhecido surdos na rede estadual de ensino marcou minha vida (DI/I 9).

A situação profissional dos DI/I que se configura com 5 profissionais contratados pela rede municipal de ensino do interior paulista, cumprindo a carga horária semanal de trabalho de no mínimo 26 horas e 4, declararam que atuavam na rede pública estadual e municipal de ensino. Dos nove DI participantes da pesquisa, 4 atuam de 1º ao 5º ano e 5 atuam de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, Pimenta (1999) compreende que um dos passos a serem seguidos na formação do professor é mobilizar os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Propõe a articulação entre eles, aproximando-os da práxis educativa.

Por último, a seção que trata das informações sobre a formação dos docentes / interlocutores / intérpretes apresentou, dentre dados variados, um dos aspectos importantes na

formação destes profissionais pesquisados. Eles buscavam formação nas áreas Humanas, além da formação específica na área da tradução / interpretação, recente no país CORDE (1996). Quanto à performance profissional, ética no trabalho e relacionamento intra e interpessoal para as assessorias pertinentes à formação profissional, as respostas a respeito do relacionamento no ambiente de trabalho revelam a relação positiva, não apontando problemas, relatam que inexistem problemas dessa ordem, como as relações humanas nos espaços de trabalho.

Essas respostas revelaram, ainda, compreensão do trabalho dos DI/I dentro da instituição escolar. Pareceu-nos estar claro para a instituição a função desse profissional.

A presença do DI/I, o relacionamento com a família e a organização de conteúdos, avaliações, recursos foram destacados nas falas a seguir.

No meu trabalho utilizo sequência didática com o objetivo do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade de escrita. Escolha de um texto de gênero indicado pela Matriz Curricular e a construção de produções escrita com utilização de imagens, filme, teatro, para a construção de sentido (DI/I 6).
Eu procuro apoio nos surdos formados. Associação de surdos (DI/I 4).

Os DI/I mencionaram situações em que se posicionaram como mediadores nas relações dentro e fora da sala de aula, intervindo em diversos momentos como destacados em suas falas.

Assim, Lacerda (2011) argumenta que o intérprete traduz os sentidos da Língua. Ele é o interlocutor entre os sentidos das duas Línguas, Língua fonte e Língua alvo.

Nesse sentido, defende ser fundamental desenvolver conhecimentos para além do conteúdo direto da mensagem, compreender os significados e sentidos.

Nessa concepção, a Língua da qual a tradução parte é chamada de Língua fonte, Língua de saída ou Língua de origem; a Língua para qual se traduz é a Língua meta, Língua alvo ou ainda Língua de chegada.

Desse modo, a formação profissional precisa favorecer os tradutores e intérpretes de Libras e contemplar o conhecimento aprofundado em caráter bilíngue no contexto educacional.

Com base nessas ideias, esta pesquisa salienta a importância desse novo mediador linguístico e a necessidade de criação de uma organização e coordenação para essa nova profissão. Esses profissionais vão precisar de direcionamentos quanto a sua performance profissional, ética no trabalho e relacionamento com seus pares.

Com relação à busca por aprimoramento dos DI/I, no que diz respeito aos conhecimentos sobre o uso de recursos tecnológicos e educativos, Leite (2009) aborda uma questão importante a considerar que é a escassez de profissionais qualificados adequadamente, em Curso Superior de intérprete que atenda à demanda. Sendo assim, as instituições governamentais poderiam criar, em parceria com as Universidades, programas de formação de intérpretes, com aproveitamento de profissionais de nível Superior e que já atuam na área de educação e/ou interpretação, pois o Decreto nº 5636/2005, artigo 17, determina que a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso Superior de Tradução e Intérprete ou Letras Libras.

Em relação às dificuldades encontradas na profissão, dos DI/I compartilham o argumento relatando a dificuldade na interpretação para diversas áreas do conhecimento, a falta de existência de Sinais para as áreas específicas e a promoção da divulgação desses Sinais.

Portanto, os recursos e aplicativos tecnológicos não substituem a presença e o trabalho do profissional intérprete nos variados contextos de atuação.

Logo, constata-se que há o reconhecimento do papel intermediador da interpretação dos DI/I em Libras, do sentimento de pertença e de ser participante efetivo na educação dos alunos surdos.

4.4 Categoria 2 - Atuação dos docentes interlocutores/intérpretes

4.4.1 Contexto da sala de aula

Para verificar a atuação do DI/I em sala de aula, foi solicitado aos sujeitos que respondessem às questões referente ao número de atendimentos de alunos, à avaliação da adequação ou não desse número, às funções do docente no contexto de sala, à frequência de solicitação de auxiliar parte dos alunos surdos e à utilização de recursos pedagógicos.

Essas averiguações, que se referem respectivamente aos números das questões 9, 10, 22, 29, 31 e 32 do questionário, foram elaboradas em formato de múltipla escolha, sendo possível escolher mais de uma alternativa.

Quanto ao número de atendimento de alunos, os docentes apontaram que se dedicam a um número que varia entre 1 a 3 alunos surdos e expressaram considerar esse número suficiente para garantir uma boa atuação devido à necessidade de atenção dirigida, como

expressa o DI/I 6: “Considero que com até dois alunos consigo atuar de forma eficiente, mais do que dois alunos começa a complicar o meu trabalho, devido a atenção para eles”.

Nesse sentido, a DI/I 5, afirma que “ Na minha opinião o melhor seria dois alunos por sala, ou menos alunos ouvintes. Por exemplo, dois surdos mais 30 alunos ouvintes; três surdos mais 25 alunos ouvintes”. Nesse sentido, a instituição parece atender às necessidades dos profissionais, com exceção do DI/I 3 que atende três surdos.

No caso desta pesquisa, todos os DI/I foram unânimes ao mencionar que suas funções giram em torno de ensinar a Libras, contribuir para a construção de comportamentos favoráveis ao processo de aprendizagem, contribuir para o estabelecimento de posturas adequadas em sala de aula em relação a alunos surdos e ouvintes, auxiliar frente às dificuldades de aprendizagem do aluno, incentivar a interação entre o aluno surdo e o professor (conforme quadro abaixo).

Tabela 3- Funções no contexto escolar

FUNÇÕES DO DI/I NO CONTEXTO ESCOLAR	RESPOSTAS	%
Ensinar Língua de Sinais.	9	100
Atender a demandas pessoais do aluno.	5	50
Cuidados com o aparelho auditivo.	0	0
Contribuir para a construção de comportamentos favoráveis ao processo de aprendizagem.	9	100
Contribuir para o estabelecimento de posturas adequadas em sala de aula em relação a alunos surdos e ouvintes.	9	100
Auxiliar frente às dificuldades de aprendizagem do aluno.	9	100
Estabelecer contato com a família de aluno surdo.	0	0
Incentivar a interação entre o aluno surdo e professor.	9	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Foi discutido nesse item a atuação do DI/I, portanto aquele que nesta pesquisa atua na escola bilíngue. Para Quadros (2004, p. 59), “O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de Língua de Sinais na educação. É a área de interpretação mais requisitada atualmente. ”

O profissional de Libras numa sala regular tem a função primeira de mediar a relação, o ensino e todas as situações que envolvem o aluno surdo. Campos (2008) destaca esta importante função no contexto escolar. Nesse sentido, Vygotsky (1988) já nos ensinava que a mediação vai possibilitar o desenvolvimento, principalmente do aluno com deficiência auditiva, cuja maior dificuldade é a comunicação.

Pedroso (2001), corroborando e indo além, alerta para a importância de atitudes e currículos que intencionalmente contemplem a cultura e a identidade surda. Somente assim, será garantida sua autonomia, contribuindo sobremaneira para a potencialidade de seu aprendizado e de seu desenvolvimento pessoal.

Nota-se que as funções que apareceram com maior incidência nas respostas estão relacionadas diretamente à aquisição da Libras e a questões mediacionais em sala. Essa resposta pode estar diretamente ligada a um dos desafios enfrentados pelos DI/I em sala de aula, quanto ao não conhecimento da Libras por parte do aluno. Nesse sentido, a tarefa torna-se bastante complexa em que o profissional terá que dispor de outras estratégias além da Libras para atender às necessidades de seu aluno. Essa questão será mais discutida posteriormente.

Cuidados com o aparelho auditivo não aparece como uma atividade que faz parte das tarefas de nenhum dos profissionais desta pesquisa, assim como o estabelecimento de contato com a família, contrapondo aos achados de Lacerda, Santos e Caetano (2013), que apresenta a posição de em grupo de intérpretes, que “[...] declaram ter uma relação próxima com o aluno (criando um vínculo amistoso) para auxiliá-lo em todas as instâncias (pessoais, escolares, familiares)[...]”.(p.210). Destaca que essa posição está vinculada aos profissionais que não passaram por formação específica (certificado de formação específica em ensino superior de interprete de Libras).

Ainda nessa perspectiva, 50% dos sujeitos dessa pesquisa revelam não atender às demandas pessoais dos alunos.

No entanto, os DI/I mencionaram também situações em que se posicionaram como mediadores nas relações dentro e fora da sala de aula, intervindo em diversos momentos como destacados em seus relatos, pois apontaram a preocupação com a interação com o aluno surdo e com o professor da sala.

Sobre a interação com o aluno surdo:

É uma interação que exige compromisso do interlocutor e disposição dos alunos surdos, nessa relação e essencial o respeito e a sinceridade. (DI/I 2);

Tenho um ótimo relacionamento com os alunos. Professora e amiga. (DI/I 5);

Mais adequado possível, o aluno conversa sobre diversos assuntos: familiar, social, etc. (DI/I 3);

O docente acaba criando um vínculo com o aluno surdo por conta do convívio do dia-a-dia. (DI/I 5);

Parceiros, respeito, união. (DI/I 1);

Possibilita um desenvolvimento cognitivo e psicossocial; o reconhecimento e a construção da sua identidade e cultura e conhecimentos sociais. (DI/I 6).

Nesse sentido, parece que os alunos surdos encontram nesses DI/I um apoio que vai além da sala de aula, proporcionado pela convivência diária, mediado pela Libras, permitindo compartilhar situações do seu cotidiano, estabelecendo vínculos afetivo, de respeito e amizade,

Sobre a interação interlocutor/intérprete e professor:

É sempre uma troca muito boa, e aprendemos uma com a outra, focando a melhor e mais adequada intervenção, visando o crescimento do aluno.

Quanto esse aspecto, é uníssona a afirmação de que a interação entre todos os atores em sala é um espaço de:

Respeito e troca, há um sincronismo que favorece o trabalho. (DI/I 7);
Trabalhamos em conjunto para alcançarmos objetivo principal que é a aprendizagem do aluno surdo. (DI/I 3).

Neste mesmo clima de otimismo, DI/I 9 afirma que se o professor regente souber Libras, a interação acontece mais facilmente. Também diz que isso ajuda a influenciar os alunos ouvintes a querer aprender esta Língua diferente:

[...] Sempre me procuram para ensinar algum sinal ou interpretar o que a aluna está dizendo [...].

Dá a importância de se estabelecer posturas adequadas para interação entre todos, principalmente incentivando a interação professor da sala e aluno surdo:

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. (QUADROS, 2004, p. 60).

Ao docente interlocutor/intérprete de Libras têm sido colocadas demandas de naturezas bastante distintas. Do ponto de vista social, ele tem tido que aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos e pais no cotidiano escolar e a ter uma maior interação com a comunidade que circunda a escola. Do ponto de vista organizacional, ele tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definir recortes adequados no universo de conhecimentos a ser trabalhados em suas aulas, a elaborar e gerir projetos de trabalho. Do ponto de vista pessoal, tem sido chamado a tomar decisões de modo mais intenso sobre seu próprio percurso formador e profissional, a romper constantemente com a cultura de isolamento profissional, a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos

trabalhos em projetos e eventos escolares, a debater e a reivindicar condições que permitam facilitar a essência do próprio trabalho.

A fim de criar os seus processos, sua autonomia, suas interações no lugar da instrumentação determinada e preconcebida por outros, o professor regente e o docente interlocutor/intérprete devem criticar os conteúdos e processos de sua formação permanente, gerando, assim, um conhecimento ativo capaz de analisar as mais diversas questões pessoais e profissionais.

A crença no desenvolvimento do aluno é uma constante e é o que move a atuação docente. Para o DI/I 1 ser um profissional da área é:

Acreditar no potencial da comunidade surda. Comportamentos deste tipo traduzem condições favoráveis ao aprendizado.

O DI/I 7 afirma ser:

Uma profissão que possibilita a apropriação das informações e conceitos por parte do aluno.

Na análise de algumas falas importantes para caracterização da preocupação dos sujeitos da pesquisa referente à sua interação com o professor da sala e com o aluno surdo.

Quadros (2004) aponta que, muitas vezes, esse papel de mediador pode ser confundido com o papel de professor, pelo fato de os alunos se dirigirem diretamente ao DI/I e não ao professor. Muitas vezes, este delega ao DI/I a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos aos alunos surdos:

Um dos desafios enfrentados na atuação profissional é pouca interação comunicativa entre professores e aluno surdo (DI/I 2).

Em se tratando de uma perda auditiva, as dificuldades na aprendizagem se potencializam. Assim, o auxílio nas dificuldades é uma função que também foi confirmada por todos os docentes interlocutores/intérpretes como primordial. Para isso, alguns utilizaram recursos diferenciados, que serão posteriormente discutidos.

Os DI/I ressaltam a participação da família nas questões que envolvem as atividades escolares em cooperação com a comunidade escolar:

Busco no meu trabalho a relação de cooperação. Parceria. Respeito (DI/I 2).
Na minha atuação procuro realizar o trabalho em conjunto com um único objetivo de proporcionar o ensino e a aprendizagem do surdo (DI/I 6).

As atividades desenvolvidas pelos DI/I perpassam num ambiente plural, bilíngue. Assim, o trabalho educativo precisa estar pautado na parceria com os elementos envolvidos no processo educativo.

Na seção intitulada como atuação dos profissionais dos participantes observou-se a atuação profissional dos DI/I composta da carga horária semelhante à carga horária dos professores regentes. Como afirma Quadros (2004), é possível esperar problemas específicos em curto espaço de tempo na atuação dos TILS que trabalham em mais de um turno, diariamente. Essa observação nos chama a atenção quanto aos intervalos e à infraestrutura do ambiente de trabalho destes profissionais. Nota-se que o DI/I não tem um colega para o revezamento relativo ao turno contínuo de trabalho, questão esta que nos faz refletir sobre a saúde ocupacional dos trabalhadores. O que se pratica é a contratação de um DI/I por sala de aula, independente do número de aluno surdos dessa sala. Sabe-se que seria recomendável dois profissionais por aluno surdo, dependendo da realidade escolar.

4.4.2 Atuação na sala de aula

Para investigar sobre a atuação profissional do docente na sala de aula, foram elaboradas 3 questões abertas em que foi solicitado aos sujeitos que se expressassem sobre a situação ideal para atuar, o perfil profissional e a atuação no período de avaliação.

Para analisar as respostas que foram escritas, utilizou-se o *software* IRAMUTEQ, que apontou a classe relativa ao tema. Essa classe foi analisada e, a partir das ideias coletadas, formulou-se o mapa conceitual, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Mapa conceitual sobre a atuação na sala de aula



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na Figura 3, que trata das ideias relativas à atuação profissional, verifica-se que a palavra de maior incidência na manifestação dos sujeitos foi “utilizar”. Esse termo apresentou-se diretamente relacionado a três vertentes, sendo elas: utilização de interpretação consecutiva, interpretação simultânea e utilização de estratégias.

Observando as ideias do mapa conceitual, observa-se a associação dessas estratégias a sentimentos de segurança e insegurança na atuação. Os sujeitos expressaram que a interpretação simultânea é utilizada por eles o tempo todo, enquanto a interpretação consecutiva é utilizada para explicações de conteúdo.

Analisando-se as frequências das respostas, nota-se a importância da utilização de recursos para melhoria da atuação em sala. Assim, o uso da interpretação simultânea e da interpretação consecutiva. Afirmaram que um dos desafios era ter antecipadamente o conteúdo da aula, dessa forma, em obtendo esse conteúdo antes da aula, preferem a interpretação simultânea, como diz DI/I 3, por ser bem melhor para desenvolver seu trabalho. No entanto, esse tipo de interpretação pode significar uma barreira para o próprio profissional, quando ele ainda está na fase inicial de sua carreira.

DI/I 4 e 5 utilizam mais a consecutiva:

Mas chego lá, diz DI/I 4 confessando esta “falha”.

Eu utilizo a interpretação consecutiva e simultânea ambas são consequências do trabalho no dia a dia. Utilizo a “consecutiva” na explicação das aulas e a “simultânea” em todo o tempo da fala dos professores, recados para alunos e quando há questionamentos dos alunos para a professora (DI/I 1);

A “consecutiva” é mais tranquila você tem tempo hábil para processar as informações (DI/I 2).

Lacerda, Santos e Caetano (2013) discutem alguns princípios e estratégias que possibilitam o acesso de alunos surdos aos conteúdos de sala de aula, ressaltando que, ao se tratar de educação inclusiva, o professor da sala de aula precisa ser parceiro do TIL, para que “se ampliem as possibilidades de construção de conhecimento desses alunos” (p. 185). Nesse sentido, o diálogo entre docente regente e docente interlocutor se faz necessário.

Na parte esquerda do mapa conceitual estão as ideias dos sujeitos referente a estratégias. A essa ideia existem dois direcionamentos: um referente a aprender e buscar sempre; outro relacionado ao uso de imagens, recursos visuais, projetos e sequências didáticas. O uso desses recursos citados está, para os sujeitos, relacionado à explicação de conteúdos.

As autoras afirmam que apenas apresentar os conteúdos em Libras não garante a aprendizagem do aluno surdo:

[...] é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando de toda a potencialidade visual que essa Língua tem. Autores como Campello (2007) defendem então que se trata de semiótica imagética: um novo campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presentes nos surdos, os chamados “olhares surdos”, que podem ser cultivados como recursos didáticos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p.186).

De acordo com as autoras, é preciso possibilitar que o aluno (não apenas o aluno surdo, mas o ouvinte também) desenvolva a cultura do olhar, pois elementos imagéticos, como um desenho, uma foto, um vídeo, um gráfico, teatro, filmes se constituem como materiais bastante úteis na aprendizagem (de todos os alunos, especialmente do aluno surdo). Há que se repensar na utilização do texto didático como único instrumento para a apresentação dos conteúdos.

Nesse sentido, o DI/II utiliza como estratégia para vencer esses desafios do seu dia a dia o uso da internet em sala de aula, o trabalho com as palavras-chave dos textos, o fato de trazer diversos exemplos da vivência dos educandos para associação do conteúdo: “Para os surdos dois recursos são fundamentais: Libras e apoio visual. Usamos esses dois recursos para explicar os conceitos” (DI/II 2).

Na perspectiva de uma aprendizagem visual significativa, Campello (2008) afirma que:

A modalidade viso espacial, como um dos recursos visuais, é defendida pelos sujeitos surdos na perspectiva de uma política visual da Língua de Sinais como um conjunto de experiências culturalmente produzidas. Experiências sociais relativas à utilização dos referenciais visuais da própria Língua de Sinais e individualmente apropriadas pelo sujeito (p. 112).

Na concepção de Redondo e Carvalho (2001), deve-se permitir que os alunos surdos tenham suas necessidades educacionais especiais atendidas, por meio de recursos físicos, materiais e humanos para que possam, em igualdade de condições, adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes importantes para sua inserção no mundo social e do trabalho, o que implica qualidade das experiências escolares oferecidas aos surdos, já que se tem visto práticas correntes no trabalho pedagógico dessa área que deixam transparecer que a história escolar do aluno tende a ser constituída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção do conhecimento pouco propícias ao domínio da linguagem.

Conforme Góes (2002), quanto à Língua a ser utilizada para a inclusão dos surdos, o trabalho pedagógico envolve conversas em sala de aula centradas em práticas bilíngues, isto é,

composta a partir de elementos da Língua falada – Língua Portuguesa – e de Sinais – Língua Brasileira de Sinais.

Pode-se observar que a intenção inicial é possibilitar aos surdos experiências visuais, capazes de respeitar suas singularidades. Nessa perspectiva, o DI/I 8 utiliza recursos como celular, interatividade, aplicativo de conversa, de modo a atender as especificidades de seus alunos, possibilitado o acesso do aluno aos conteúdos.

Conforme Redondo e Carvalho (2001, p. 50), não existe uma metodologia única, específica para a educação de surdos, de modo que são necessárias adaptações, pois, na troca de experiências, o professor tem contato com metodologias específicas e que atendem aos alunos: “O surdo precisa combater o desânimo que se manifesta diante das primeiras dificuldades, por meio de esforço e motivação pessoal, ele pode atingir maiores níveis escolares”.

Às vezes, pode faltar o conhecimento de um sinal específico, como relata DI/I 2, mas ele sempre vai estudar um pouco mais, mesmo após as aulas, preparando-se para as próximas. E sempre que tiver algum tipo de dúvida sobre o conteúdo, pode pedir auxílio para o professor regente para entender melhor o sentido da matéria.

Há mais uma função que esse docente pode vir a executar, de acordo com o DI/I 9:

[...] quando a aluna não sabe escrever o DI/I faz o papel de escriba (no caso o aluno sinaliza a resposta).

O atendimento ao aluno surdo tem que ir além de um simples apoio. Para realmente considerar a essência desse aluno e do que ele necessita, o trinômio identidade, cultura e comunidade tem que ser constantemente revisitado. Pelas falas, pudemos notar que essa noção está presente na atuação dos docentes interlocutores/intérpretes.

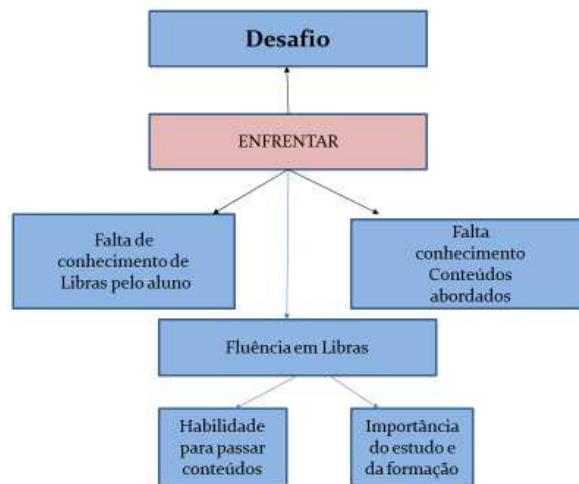
4.5 Categoria 3 -Desafios e possibilidades na atuação profissional

Para investigar sobre os desafios e possibilidades na atuação profissional do docente interlocutor/intérprete, foi solicitado aos sujeitos a resposta das questões de número 17, 18 e 19.

Na figura 4, que trata das ideias relativas ao desafio profissional, verifica-se que a palavra de maior incidência na manifestação dos sujeitos foi “enfrentar”. Relacionadas a essa palavra estão três desafios, sendo um relativo à falta de conhecimento por parte dos DI/I

quanto aos conteúdos abordados, outro relativo à falta de conhecimento da Língua de Sinais pelos alunos surdos e outro desafio quanto à questão de fluência em Libras.

Figura 4 – Mapa conceitual dos desafios e possibilidades na atuação profissional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As respostas dos sujeitos da pesquisa revelam que os profissionais reconhecem a importância da formação continuada durante a prática docente. Como justificativa para a escolha afirmativa, encontram-se respostas dos sujeitos da pesquisa, em que se verifica o interesse dos DI/I em aperfeiçoar sua prática profissional, portanto, possibilidades de enfrentamento aos desafios, para melhor atender ao aluno surdo na sala de aula, como nas falas a seguir:

Enfrentamos vários desafios em relação ao trabalho com o surdo, por isso é muito importante estar constantemente se atualizando. (DI/I 3)
 O docente interlocutor precisa ter os cursos exigidos pela Lei e sempre que tiver oportunidade, buscar formação (DI/I 9).
 Cursos na cidade. Aprendizagem constante. Respeito a comunidade surda (DI/I 4).
 Mais cursos. Busca maior (DI/I 5).
 Atualização na Área. Participação em oficinas, congressos, etc (DI/I 8).
 Humildade. Formação. Estudos (DI/I 4).

Embora a instituição tenha oferecido cursos de formação aos docentes, ainda assim alguns sentem necessidade de atualização. De acordo com os DI/I, as formações contribuem para o aprendizado docente e consideram que estas oferecem teorias que podem ser refletidas em suas próprias práticas em sala de aula. Nesse sentido, a DI/I 4 assume que é “[...] natural

que estejamos num processo de adaptação, erros e acertos”, afirmando ser a Libras muito recente no Brasil.

O desafio da fluência é abordado sob dois aspectos: a habilidade do docente para passar os conteúdos e a importância do docente interlocutor/intérprete permanecer em estudo e formação, isto é, em uma busca constante. No sentido de enfrentar tal desafio, a busca por troca de informações é constantemente relatada: “ Busco a troca com grupo de surdos adultos e colegas que trabalham na mesma área e a formação contínua na área”. (DI/I 4). Diante dos desafios impostos, no que se refere à fluência na Língua, buscam sempre apoio na comunidade surda, formação, nas trocas, pois, compartilhando os saberes e as dificuldades, adquirem crescimento profissional.

Para Tardif (2010), a profissão de professor acontece de forma interativa. É uma profissão que tem como característica as relações que formam e influenciam constantemente o docente, apresentando consequências em sua prática em sala de aula e resultando em mudança no seu discurso, visto que, pela participação na formação, os próprios DI/I puderam perceber que é preciso repensar as demandas na busca por melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos surdos:

Em relação ao que cabe em minha função estou sempre buscando aprender os sinais que preciso utilizar nas explicações, mesmo depois da aula dado, pois quando tenho oportunidade volto no tema já abordado e ensino o sinal, mas geralmente com a falta de sinal e possível explicar utilizando classificadores e em relação aos conteúdos eu peço ajuda aos professores regentes, quando possível (DI/I 2)

Aqueles docentes interlocutores/intérpretes com mais formação e prática em Libras têm maior fluência e não são tão afetados pelos improvisos.

O DI/I 8 afirma com uma patente segurança:

Meus cursos sempre me embasaram na fluência.

Nesse ponto, observa-se que a escola pesquisada parte do pressuposto de constar em composição três vagas para alunos surdos em cada classe, destinando um docente interlocutor para cada uma. Quanto à organização da escola, foi preconizado no início do projeto um professor ou instrutor de Libras, responsável pelas oficinas de Libras para alunos surdos, ouvintes, professores e funcionários da Escola Bilíngue, um profissional preferencialmente surdo, proficiente em Libras e competente no ensino da Libras:

Responsável com objetivo principal, o atendimento da aprendizagem e instrução do aluno surdo (DI/I 6).

Os DI/I assumem a tarefa de discutir os temas surdez e a educação bilíngue para a comunidade escolar. Isto posto, a necessidade da formação continuada e de reflexão para atuação na sala de aula transparece nas falas aqui destacadas.

Os trechos a seguir demonstram e expressam essas ideias coletadas.

Nota-se que o segundo desafio é relativo ao docente interlocutor/intérprete que necessita dominar os conteúdos abordados em sala de aula e ter fluência em Libras e o desafio relativo ao aluno surdo, isto é, que o aluno tenha o conhecimento da Língua de Sinais. DI/I 6 é um dos que afirma que um desafio importante é ter que, além de interpretar o conteúdo, também ensinar a Libras para o aluno surdo.

A falta de acesso aos conteúdos que serão ministrados também se configura em um desafio constante, como afirma DI/I 2:

É um desafio diário, pois geralmente não temos o conteúdo das disciplinas anteriormente, temos que interpretar assuntos dos quais não dominamos [...].

Foi possível perceber que, em termos dos desafios apontados pelos profissionais no contexto de atuação, encontram-se na expectativa da prática pedagógica ao terem acesso ao conteúdo antecipado a ser trabalhado em sala de aula, pois a questão do planejamento antecipado compõe o cotidiano (LACERDA, 2006).

De acordo com Lessard (2006), o professor possui saberes baseados em sua experiência sistematizada e refletida, confirmada pela sua prática e que tem incidência direta na construção de sua profissionalidade. Desta forma, o conceito de profissionalidade alia-se ao conceito de saber, aqui compreendido como conhecimento na condição de um arcabouço de conteúdos que o professor regente e o DI/I precisa dominar para tornar-se o profissional da educação com o escopo de atuar profissionalmente na área de ensino.

Em relação aos saberes dos professores provenientes da formação profissional para o magistério segundo Tardif (2010), os DI/I afirmam a importância dos cursos com a formação docente, sobremaneira pelo seu caráter norteador conforme as observações.

A interação na sala de aula e a codocência foram consideradas fundamentais pelos DI/I para facilitar o processo ensino aprendizagem:

No processo ensino aprendizagem ênfase a mediação entre o professor e o aluno surdo (DI/I 8).

No meu trabalho me respaldo na experiência de respeito e troca. Sincronismo que favorece o trabalho e o aprendizado do aluno (DI/I 7).

Sobre o acesso prévio aos conteúdos a serem trabalhados, os DI/I precisam adequar a situação de aprendizagem e buscar elementos eficazes sobre os modos e técnicas de interpretação na condução do trabalho no espaço escolar.

4.6 Categoria 4 - Expectativas dos docentes interlocutores/ intérpretes de Libras

A perspectiva que se apresenta na fala do docente interlocutor/intérprete está alinhada aos conceitos do construtivismo na perspectiva vygotskyana de dimensões de coconstrução conjunta de conhecimentos. Nesse sentido, a escola pesquisada adota a sequência didática, as adaptações curriculares, a facilitação das atividades, além do Atendimento Educacional Especializado para complementar o ensino regular dos alunos surdos. Resumindo, podemos afirmar que a Escola Bilíngue reconhece e valoriza as diferenças em sala de aula e busca novos caminhos educacionais, que, de fato, atendam à pluralidade do coletivo escolar.

Boa interpretação. Mediação entre os surdos e os ouvintes (DI/I 1).

Ao analisar a fala do DI/I 2, ressaltamos a questão do processo de seleção dos DI/I. Assim sendo, atuam em regime de contratação de trabalho e, conseqüentemente, a remuneração desses profissionais está aquém do preconizado. Segundo Quadros (2004), o Exame de Proficiência PROLIBRAS objetiva certificar instrutores, intérpretes e professores de Língua de Sinais, proposto pelo Ministério da Educação, a partir do Decreto 5626/2005. Faz-se pertinente esclarecer que, diferentemente do que prediz o Decreto, na escola pesquisada, os intérpretes de Libras enfrentam o desafio da garantia da implementação dos serviços e apoios na escola de referência em função à rotatividade dos profissionais intérpretes de Libras, a questão da sobrecarga da jornada de trabalho semanal, somada à baixa remuneração salarial:

Compromisso com aprendizagem dos alunos. Comunicação. Permanência da proposta de escola bilíngue. Busca da melhoria como escola inclusiva. Assessoria de profissionais surdos na escola. (DI/I 2).

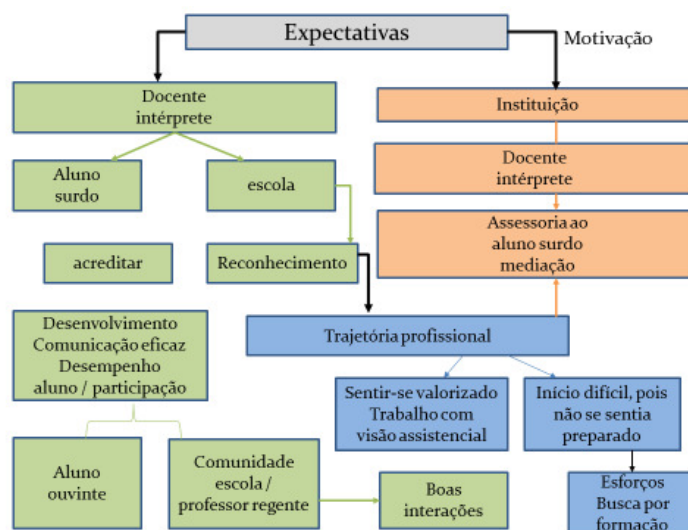
Assim, questões relacionadas à melhoria da prática profissional dos DI/I, bem como as relacionadas às políticas voltadas para a melhoria das condições de trabalho e valorização do profissional tornam-se imperativas no contexto de atuação.

Com o objetivo de conhecer as expectativas dos docentes, foi solicitado que os sujeitos respondessem a três questões, buscando que expressassem sobre o tema. O item 25 do

questionário solicitou expectativas da instituição em relação ao trabalho do DI/I. O item 26 do questionário continha informações sobre as crenças do DI/I quanto a atingir ou não as expectativas da instituição e as suas. Na questão 27, buscou-se respostas relativas a expectativas do DI/I em relação à instituição.

A figura 5 apresenta o mapa conceitual que foi formulado a partir do tratamento dos dados desses itens no *software* IRAMUTEQ.

Figura 5 – Mapa conceitual sobre a expectativa dos docentes interlocutores de intérpretes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A parte inferior da figura 5 também traz informações sobre as questões que abordam a trajetória profissional e as interações do DI/I no contexto escolar. Esses temas (trajetória profissional e interações do DI/I) foram colocados no mesmo mapa conceitual devido ao *software* IRAMUTEQ ter relacionado esses temas no mesmo bloco na análise fatorial das expressões dos sujeitos.

Ao serem questionados sobre as expectativas em relação à instituição, por meio das respostas dos DI/I, foi possível observar a necessidade de legitimação da atuação profissional no contexto educativo, a falta de investimento na formação com profissionais surdos na escola, incentivo e valorização por parte das políticas públicas municipais e a situação de não ter vínculo empregatício. Esses aspectos compuseram extratos da realidade educacional enfrentada no panorama da pesquisa, como observado nas respostas das DI/I 2, DI/I 3, DI/I 4, DI/I 6 e DI/I 8.

Todos os docentes interlocutores/intérpretes depositam confiança na continuidade do projeto, pensam no desenvolvimento dos alunos e compreendem a importância da existência

de uma escola bilíngue, única na cidade. Infelizmente, também única entre as cidades vizinhas, como pensam DI/I 3, 4, 6.

Nesse sentido, há a afirmação de DI/I 2:

Eu espero que esta proposta de Escola Bilíngue permaneça e que busquemos melhorar como escola inclusiva. Gostaria que pudéssemos contar com assessoria de profissionais surdos na escola.

Os DI/I que participaram desta pesquisa referem-se à legitimidade de situações de interação e comunicação social para os alunos surdos e ouvintes. Foram mantidas as falas tal como se expressaram, pois refletem o momento em que a categorização específica foi realizada.

A pesquisa, aqui pautada com o panorama do projeto especial de escola bilíngue, pode-se, com Sofiato (2013), concluir que, além da função que lhe é peculiar, o intérprete também deve fazer um trabalho articulado com os demais profissionais que atuam na escola bilíngue, diante dos novos desafios da prática pedagógica. Finaliza a proposta de atuação, corroborando com Lacerda (2011), que aponta haver tensões em relação ao espaço ouvinte e surdo e suas implicações. Refere-se, como bons resultados, ao maior interesse dos alunos surdos pela escola e também por parte dos professores um movimento no sentido de buscar estratégias de ensino diferenciadas para o trabalho com o aluno surdo, na garantia de direito à educação de qualidade.

Os estudos de Lacerda (2006) afirmam que o intérprete, ao desempenhar apenas a função de tradutor/intérprete em sala de aula, não obtém um resultado satisfatório por parte do surdo. A pesquisadora destaca a necessidade do intérprete de atuar como um educador para que o conteúdo explicado se torne acessível ao aluno surdo.

Os DI/I apresentaram em seus discursos aspectos relacionados a sua atuação sobre os quais as observações feitas foram coincidentes, razão esta que nos possibilitou conhecer e analisar na prática educativa no projeto bilíngue.

Quanto à organização da escola, para dar uma resposta educativa, de acordo com as necessidades dos alunos surdos, verificou-se se os DI/I foram buscar as orientações necessárias às suas ações para que fossem verdadeiramente inclusivas. Apresentadas nas respostas dos DI/I 1, DI/I 2, DI/I 3 DI/I 5 DI/I 7 e DI/I 8, os quais concordaram com a organização da educação bilíngue no Ensino Fundamental.

Assim, no mapa conceitual que trata das ideias relativas às expectativas dos docentes interlocutores/intérpretes, verifica-se que a palavra “expectativas” foi apresentada ligada a duas vertentes, sendo uma relativa à instituição e, outra, ao DI/I.

A expectativa institucional é que o docente interlocutor/intérprete faça assessoria aos alunos surdos e a mediação comunicativa. A expectativa do DI/I é relacionada a dois pontos: o aluno surdo e à escola. Quando o DI/I se remete ao aluno surdo, primeiro ponto a ser analisado, a palavra “acreditar” foi mencionada com enfoque na expressão dos sujeitos, o que implica a ideia de desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento da comunicação eficaz.

Quando se refere ao segundo ponto, que é a escola, o DI/I se remete à questão de valorização profissional. Nessa ideia, conforme correlação do *software* IRAMUTEQ, no mesmo bloco da classe das expectativas, tem-se a questão da trajetória profissional.

Desse modo, os sujeitos apresentaram em suas manifestações a questão do início difícil da carreira, quando não se sentiam preparados e a questão dos esforços e busca por formação, além da visão assistencial que se tem dessa profissão.

Espera-se que essa pesquisa ofereça contribuições à reflexão de docentes interlocutores/intérpretes quanto à importância da continuidade da formação docente, favorecendo novas práticas e o aperfeiçoamento profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa interessou-se em conhecer e analisar a atuação do intérprete educacional de Libras do projeto de uma escola municipal bilíngue. Ao analisarmos os dados levantados e confrontá-los à luz da teoria do desenvolvimento humano, dos pressupostos socioantropológicos da surdez e da atuação dos docentes interlocutores / intérpretes no contexto escolar, deparamo-nos com algumas questões dignas de discussões e apontamentos em relação ao perfil do intérprete de Libras no contexto escolar, à estrutura e funcionamento da referida escola e aos desafios e possibilidades na atuação do intérprete educacional de Libras no projeto da escola bilíngue. Esses apontamentos desgarraram a minha experiência com a aluna surda, sem a presença do intérprete educacional no 2º ano do Ensino Fundamental e os saberes necessários na educação inclusiva. O estudo realizado colabora, em especial, com a formação continuada a partir de situações de aprendizagem mediadas pelo professor regente em parceria com o docente interlocutor/intérprete de Libras nos momentos de planejamento coletivo e contexto da sala de aula.

Desse modo, foi apresentada a síntese interpretativa dos principais argumentos utilizados, demonstrando se os objetivos foram atingidos nos resultados obtidos.

A análise da relação entre a análise documental, o questionário e a revisão de literatura passou pela fase que pode ser considerada sistemática. Nela, a coleta de dados foi construída a partir de uma série de probabilidades para os caminhos teóricos da pesquisa, destacada em determinados momentos das investigações. Para isso, o exercício de abstração, com o propósito de estabelecer conexões e relações, apresentou novas explicações e interpretações ao já conhecido.

Quanto a esse propósito, as respostas mostraram-se afirmativas, tanto por meio da análise documental, quanto por meio dos questionários respondidos pelos docentes interlocutores/intérpretes de Libras participantes dessa pesquisa.

Portanto, o estudo realizado teve como norteador o fomento à pesquisa, o espírito curioso e crítico que busca, na investigação de campo, respostas a um questionamento suscitado. A discussão sobre o perfil dos docentes interlocutores / intérpretes, sobre as expectativas em relação a instituição, as práticas educacionais, sobre os desafios e as possibilidades na atuação do docente interlocutor/intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal foram o norte desta pesquisa.

Os dados coletados nos questionários revelaram os aspectos que nos ajudaram a identificar seus sujeitos e a dinâmica dos espaços do Ensino Fundamental I e II, dentre eles, a estrutura e o funcionamento da referida escola, o perfil do profissional que atua no contexto educativo e as estratégias adotadas pelos docentes interlocutores/intérpretes educacionais de Libras. Observou-se o interesse na formação continuada na prática pedagógica com destaque para a competência e a qualidade nas respostas apresentadas nos questionários. A discussão, a interação, a mediação e a troca de saberes na área de atuação mostraram-se presentes nas respostas dos sujeitos.

Esses dados indicam que foram cumpridos os objetivos desta pesquisa.

Diante dessas reflexões e discussões na orientação da pesquisa, torna-se relevante pensar na reorganização do trabalho pedagógico às demandas reais de sala de aula, em particular, no reconhecimento e inclusão de Libras.

As respostas oriundas da realidade da atuação dos docentes interlocutores/intérpretes de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue nos apontaram para características que podem ser consideradas nas reflexões de novos projetos que se interessam pela estrutura e funcionamento da escola bilíngue e, especificamente, para atuação e formação dos futuros intérpretes educacionais. Pensando em nossa realidade atual, nas novas legislações que as manifestações e reivindicações históricas da comunidade surda, a Escola Bilíngue, definitivamente, é uma destas demandas que tem que ser levada a sério. As poucas que existem em nosso país têm que servir de exemplo para uma educação pensada para todos. E a formação de seus interlocutores / intérpretes, profissionais tão escassos em nossos quadros educacional, tem que ser incentivada e mais difundida, afinal, a Libras é nosso segundo idioma oficial no Brasil.

Vale notar que, na escola estudada, o nome dado a esta função é docente interlocutor/intérprete, o que demonstra já na nomenclatura a atividade que se espera dos sujeitos desta pesquisa. E, de fato, pelas respostas obtidas, pode-se notar que o relacionamento com o aluno surdo nas práticas de sala de aula é considerado fundamental para que a inclusão desse aluno se dê de maneira tal que permita e facilite um processo de ensino e aprendizagem muito tênue, cheio de nuances e especificidades.

Dessa forma, quanto aos desafios e possibilidades apontados pelos docentes interlocutores/intérpretes de Libras, ao responderem sobre os fatores que dificultam a atuação profissional, os aspectos levantados referem-se ao reconhecimento da Libras pelo aluno, à falta de conhecimento teórico de sua parte em relação aos conteúdos abordados em sala e à falta de acesso, em tempo hábil, aos conteúdos tratados em sala de aula.

Ao serem questionados sobre as expectativas em relação à instituição, por meio das respostas dos docentes interlocutores/intérpretes, foi possível observar a necessidade de legitimação da atuação profissional no contexto educativo, o que implicaria investimento na formação com profissionais surdos na própria escola, incentivo e valorização por parte das políticas públicas municipais e vínculo empregatício para esses profissionais.

Quanto à organização da escola, para dar uma resposta educativa de acordo com as necessidades dos alunos surdos, verificou-se que os docentes interlocutores/intérpretes foram buscar as orientações necessárias às suas ações.

As questões complexas no decorrer da implementação e nas práticas metodológicas, como dificuldades na Libras, poderiam ser amenizadas com a presença de instrutor surdo na escola, além da atuação dos docentes interlocutores/intérpretes e do atendimento educacional especializado no contraturno ao período regular de aula.

Nesse sentido, propusemos discussões e reflexões sobre a inserção do Projeto Especial de Escola Bilíngue no projeto político pedagógico, para que os encaminhamentos tomados contemplem a proposta de Educação Bilíngue estabelecida no Decreto nº 5626/2005, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino de Libras para os estudantes, sugestão também preconizada no Plano Nacional de Educação. Até porque a inclusão escolar dos surdos no Ensino Fundamental pressupõe uma educação transformadora, mediada por experiências linguísticas e culturais acessíveis ao sujeito do ensino e da aprendizagem, pela organização de espaços de escolarização que promovam o desenvolvimento da Libras e da Língua Portuguesa como patrimônios históricos e culturais do nosso país.

Nesse ponto, ressignificar a prática não é uma tarefa fácil para o professor regente. Daí a importância da parceria e a necessidade do planejamento coletivo com o docente interlocutor/intérprete de Libras.

Assim, sugerimos repensar a possibilidade da existência de espaços comunitários para a circulação da Libras e a organização de Pedagogia Surda no currículo escolar como patrimônios históricos e culturais brasileiros em consonância com o projeto político pedagógico da escola, no envolvimento e na participação da família a ser articulado com as políticas públicas, ao lado da necessidade de discutir ações como a continuidade do profissional permanecer por no mínimo dois anos na escola e nos critérios avaliativos realizados por um instrutor surdo.

Resumindo nosso trabalho, podemos considerar a necessidade de formação continuada do docente interlocutor/intérprete de Libras, da importância da Língua de Sinais, da mediação do intérprete educacional na prática educativa. Nesse sentido, o intérprete de Libras deve

fazer um trabalho articulado com os demais profissionais que atuam na Escola Bilíngue, pois tendo em vista a inserção desse profissional na escola, novos desafios colocam-se à atuação pedagógica no sentido de estabelecer os papéis de cada professor e do ensino que deve considerar a proposta bilíngue.

O surgimento da escola polo de Educação Bilíngue no interior paulista foi um avanço com a proposta da garantia aos alunos surdos uma escola planejada para a sua educação e as especificidades de seu desenvolvimento acadêmico, contemplando a questão da aquisição de duas Línguas de modalidades distintas. Assim, as iniciativas, em especial da comunidade surda e seu engajamento político, se fortalecem e resultam no estabelecimento de políticas públicas voltadas à construção e à garantia dos direitos linguísticos e sociais.

Tal experiência, ao ser socializada, vem se consolidando a cada dia na busca da educação de qualidade.

No decorrer dos estudos, percebemos a importância de refletir sobre a proposta do conhecimento da Libras pelo professor regente em consonância com a dinâmica de trabalho do docente interlocutor/intérprete engajados em sala de aula e de permitir estar num processo reflexivo e crítico a respeito das próprias práticas como professores e pesquisadores com o saber e o fazer no âmbito da comunidade surda. Também, de fomentar as políticas públicas quanto ao reconhecimento, ao investimento e à valorização dos profissionais que atuam no espaço escolar.

Nesse panorama, faz-se importante levar este estudo ao conhecimento da escola onde se realizou a pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação que autorizou, para que esse esforço ultrapasse os limites acadêmicos e seja encaminhado para a prática, para que seja uma referência para implantação de futuras escolas bilíngues, algo tão necessário e tão escasso para o desenvolvimento da educação do surdo.

Estas são ideias, orientações, sonhos e desejos que educadores, comprometidos com a proposta da inclusão, têm como meta. Esta pesquisa, na corrente do pensamento que deseja ampliar os estudos sobre a melhoria na qualidade do ensino do aluno surdo, contribuiu com suas análises para esta construção. Claro está que muito ainda se tem que caminhar, que a educação do surdo no Brasil sofre ainda com seus resultados. Por isso, o tamanho do caminho ainda não percorrido, do objetivo ainda não alcançado, tem que ser proporcional à busca por estas mudanças!

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael, W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. ; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 200. p. 59.

ARANHA. M. S. F. **Visão Histórica**. Projeto Escola Viva. Livro 1. Brasília: MEC/SEE, 2002.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa:Almedina, 2011.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Normas gerais sobre a proteção e a integração das pessoas com deficiência. Ministério da Educação, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.2**, de 11 de setembro de 2001.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei Nº 10098, de 19 de dezembro de 2000. Ministério da Educação, 2002.

_____. **Programa Nacional de apoio à educação de surdos**, Brasília, MEC, 2004.

_____. MEC, SEE. **Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Surdez**, ed. rev. Brasília, 2004.

_____. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de dezembro de 2000. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília 23 de dez. 2005.

_____. MEC, SEE. **Educação inclusiva**, ed. rev. Brasília, 2007.

_____. Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Reunião Técnica: Implementação e a Transversalidade das Políticas Públicas para o Desenvolvimento Inclusivo dos Sistemas Educacionais**. Brasília: MEC/SECADI/GAB, jun., 2011.

_____. **Relatório Mundial sobre Deficiência**, 2011.

_____. **Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, jun., 2014.

_____. **Lei nº 13146 de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/_Ato2015-2018>. Acesso em: 20 ago. 2015.

- BRITO, L. F. **Integração Social e Educação de Surdo**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.
- BUENO, J. G. S. **Excepcionalidade, história e conceito**: Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2000.
- CAMPELO, A. R. S. Pedagogia visual / sinal na educação dos surdos. *In*: QUADROS, R. M.; Perlin, G. (Org.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.
- CAMPOS, M. L. I. L. **Cultura surda**: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular? 2008. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Mariana%20Campos.pdf> Acesso em: 20 jun. 2015.
- COKELY, D. American Sign Language: a teacher's resource text on curriculum, methods, and evaluation, Silver Spring, MD: T; J. Publishers, 1992.
- DIZEU, L. C. T. de B.; CAPAROLI, S. A. **Língua de Sinais**: construindo o surdo como sujeito. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n.91, p.583-597, mai./ago. 2005.
- DORZIAT, A.; ARAUJO, J. R.; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação: que educação é essa: *In*: DORZIAT, A. **Estudos Surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- FELDMANN, M. G. **Formação de Professores e Escola na contemporaneidade**. São Paulo: Ediron Iemac, 2009.
- FENEIS. Federação Nacional de Educação de Integração dos Surdos. **Libras**. 2009.
- FERNANDEZ, E. **Surdez e bilinguismo**: Leitura de mundo e mundo a leitura. Disponível em: <http://www.ines.org.br/ines_livros/13/13_principal.htm>. Acesso em: 2 jan. 2004.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- GÓES, M. C. R. de. **Linguagem surda e educação**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- TARTUCI, D. Alunos surdos na Escola Regular: As experiências de letramento e de rituais da sala de aula. *In*: LODI, A. C. B. *et al.* (Org.) **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- GOLDFELD, M. A. **CRIANÇA SURDA**: Linguagem e coerção numa perspectiva sociointernacionista. São Paulo: Plexus, 2002.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**, 2 ed. Porto – Portugal: Porto editora, 2007. 214 p. (Coleção ciências da educação: 4). p. 63-78.
- HOLLOSI, Marcio. **Práticas bilíngues**: formação de professores para a atuação com alunos surdos. INES | Rio de Janeiro, 2016. Disponível em www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/download/98/84. Acesso em: 15 maio 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Norma de apresentação tabular**. Rio de Janeiro, 1993.

_____. **Ministério do planejamento, orçamento e gestão**. Censo demográfico 2000. <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>>. Acesso em: 26 set. 2014.

_____. Ministério do planejamento, orçamento e gestão. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.portal.ufa.br/imprensa/noticia.php?cod=8139>>. Acesso em: 5 maio 2014.

INES. **Conheça o INES-150 anos de história**. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/páginas/historico.asp>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

KOJIMA, C.; SEGALA, C. **LIBRAS - Linguagem Brasileira de Sinais: imagem do pensamento**. São Paulo: Escala, 2008. v. 1, 2 e 3.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Caderno CEDES, São Paulo, v.1, n.7, n.69, v.26, p.163-184, maio/ago. 2006.

_____. O intérprete educacional de Língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In*: LODI, A. C. B. *et al.* **Letramento e Minorias**. Porto Alegre, 2011. p. 120-128.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. A. **Perfil de tradutores intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil**. Rev. Bras. Educ. Espec., Marília, v. 17, n.3, dez. 2011.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: Ed. UFSCAR, 2013.

LACERDA, P. G. **As Representações Sociais dos Gestores sobre a qualidade na Educação infantil**. 2016. 228f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade de Taubaté, São Paulo. 2016.

LAHLOU, S. Text Mining Methods: An answer to Chartier and Meunier. *Papers on Social Representations*, p. 20-28, 2012. *In*: VELOZ, M. C. T; NASCIMENTO-SCHULZE; C. M. CAMARGO, B. V. Representações sociais do envelhecimento. **Psicologia: Reflexo e Crítica**; 12(2), p. 479-501, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LANE, S. T. M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. *In*: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.97-118.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2002.

LEITE, E.M. **Os papéis do Intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e sociedade**, Campinas, v.27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LIMA, S. **Invenção e tradição**: uma trajetória de resistência pelo espaço da memória. Resgate. Campinas, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 112p.

MARCELO, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 2013. 272 p. (Ciências da educação século XXI; 2).

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Nova Enciclopédia, 39). p.51-76.

_____. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro, Sísifo, Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

_____. **A identidade docente**: constantes e desafios. Tradução de Cristina Antunes. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATOS, M. F. **A idéia de cultura surda atribuída por professores de alunos surdos**. São Carlos, 2012.

MENDONÇA, S. R. D. **Refletindo sobre o processo de escolarização de alunas surdos**: Um estudo sobre a constituição da identidade. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. **Trajetória sócio educacionais de adultos surdos**: condições sociais familiares e escolares. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAGNEZ, K. S; SOFIATO, C. G. O estado da arte de pesquisa sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.52, p. 229 – 256, abr. / jun., 2014.

PAULA, J. **Inclusão**: mais que um desafio escolar, um desafio social. São Paulo: Jairo de Paula Editora, 2006.

PEDROSO, C. C. A. **Com a palavra o surdo**: aspectos do seu processo de escolarização. 155 f, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2001.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, volume XIX, p. 62-67, 2009.

PIMENTA, S. G. (Org). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade do centro**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15 – 34.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUADROS, R. M. **O Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua**

REDONDO, M. C. F; CARVALHO, J. M. **Deficiência auditiva**. Brasília (DF): MEC. Secretaria de Educação a Distância. Cadernos da TV Escola. 1, 2001.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidade de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK; S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 69-87.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília, PNAES, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SERRANO RUIZ, J. El papel del Maestro em la Educación Intercultural Bilíngüe. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 17, p. 91-102, mayo/ ago. 1998.

SKLIAR, C. (Org.). **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed.. Florianópolis:UFSC, 2005, p.19-22 e 29-35.

SOUZA, M. C. F. R. **Uma abordagem lexicografia: análise crítica de dicionários**. Campo Grande/Mato Grosso, 2001.

TARDIF, M. **Saberes do contar e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 328.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, invenção social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1997.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**. Necessidades Educacionais. Salamanca – Espanha, 1994.

VIANNA, C. P. **Primer Congreso Internacional sobre Los Procesos de Feminización del Magisterio**, México, fev. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

APÊNDICE

APÊNDICE I - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Mestrado Profissional em Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de
Taubaté

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Pesquisa: A atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal
bilíngue no interior paulista

Pesquisador(a): Cristiane de Moraes Rosa

Orientador(a): Prof^a Dr^a Suelene Regina Donola Mendonça

Prezado docente interlocutor/ intérprete de Libras, este é um instrumento de coleta de dados para a realização da pesquisa: A atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista que tem como objetivo conhecer e analisar a atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola bilíngue no ensino fundamental I e II da rede municipal do interior paulista.

Sua participação é muito importante para que esse objetivo seja alcançado.

Procure responder a esse questionário de modo individual, consciencioso e independente.

O questionário é composto por questões fechadas, abertas, de múltipla escolha e de escala do tipo Likert. No campo **Obs.** é destinado a sua opinião, relato, impressão, observações, anotações e comentários sobre as respectivas questões.

Ressaltamos o sigilo da sua identificação e da escola na qual trabalha.

Agradecemos a sua colaboração com a pesquisa.

QUESTIONÁRIO

Objetivo: levantar dados relativos à formação e atuação qualitativa do trabalho dos docentes interlocutores/intérpretes de Libras.

Idade: _____ Sexo: _____

Estado Civil: _____

Tempo na Instituição: _____

Função: _____

1- Qual sua formação acadêmica inicial?

2- Cursos de formação específica na área de Libras:

- Instituição:

- Qual a carga horária do curso?

- Qual o ano de conclusão?

- Qualidade do curso:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

3- Exame **PROLIBRAS**: () sim () não

- Nível: _____

- Data: _____

4- Pós Graduação Lato Sensu: () sim () não

- Carga horária: _____

- Local: _____

- Data: _____

5- Essas formações foram fundamentais para sua atuação como docente interlocutor/intérprete de Libras?

Obs: _____

6- Carga horária semanal de trabalho:

Obs: _____

7- Tempo de atuação como docente interlocutor/intérprete de Libras **nessa escola?**

Obs: _____

8- Atua em outros espaços como docente interlocutor/intérprete de Libras? Onde? Há quanto tempo?

Obs: _____

9- Número de surdo(s) que você atende atualmente nessa escola (especificar a série/ano):

Obs: _____

10- Você considera esse número de aluno(s) adequado para que atue de forma eficiente?

Justifique sua resposta.

Obs: _____

11- Regime de contratação:

CLT concurso público concurso estatutário

Outros: _____

12- Exerce outra profissão?

sim não

Qual? _____

13- Quais as motivações que o levaram a optar pela profissão de docente interlocutor/intérprete de Libras

- igreja
- surdo na família
- amigo surdo
- interesse pessoal
- possibilidade no mercado de trabalho
- outros

Comente sua resposta: _____

14- Qual foi sua primeira experiência com o surdo e/ou comunidade surda? Comente.

15- O que significa ser docente interlocutor/intérprete de Libras para você?

Obs: _____

16- No início de sua trajetória profissional, sentia-se preparado para atuar como docente interlocutor/intérprete de Libras?

() sim () não

- Porquê? _____

Como lidou com essa situação?

17- Atualmente quais os desafios enfrentados na sua atuação profissional:

() O desconhecimento da Libras pelo aluno(a).

() Falta de apoio da equipe gestora.

() Falta de interação com os professores da sala.

() Falta de interação entre professores e aluno(a) surdo(a)

() Falta de conhecimento teórico de sua parte em relação aos conteúdos abordados em sala de aula.

() Falta de acesso em tempo hábil aos conteúdos abordados em sala de aula. () A sua fluência em Libras em relação a alguns conteúdos abordados em sala de aula () Outros.

Comente: _____

18- Em relação a questão acima, que estratégias utiliza para vencer esses desafios que se apresentam no seu dia a dia:

Obs: _____

19- No contexto mencionado na questão anterior, como você utiliza a interpretação consecutiva e simultânea? Sente-se apto(a) para desempenhar ambas? Justifique.

20- Como é sua atuação com o(a) aluno(a) nos períodos de avaliação?

21- Fale um pouco sobre como você vê a interação entre:

Docente interlocutor/intérprete e professor

Docente interlocutor/intérprete e aluno(s) surdo(s)

Docente interlocutor/intérprete e membros da comunidade escolar

Docente interlocutor/intérprete e alunos ouvintes

Alunos surdos e alunos ouvintes

22- Atualmente, o que você precisa para desempenhar com eficiência o papel de docente interlocutor/intérprete?

Obs: _____

23- Sente-se valorizado em sua profissão? Justifique.

24- Na sua opinião, qual o perfil adequado de um docente interlocutor/intérprete de Libras para atuar no Ensino Fundamental I e II?

Obs: _____

25- Do ponto de vista profissional quais expectativas da instituição em relação ao seu trabalho?

Obs: _____

26- Você acredita estar atingindo essas expectativas? Por quê?

27- E quais as suas expectativas em relação à instituição?

Obs: _____

28- Você participa de alguma comunidade surda? Qual a influência dessa participação na sua atuação profissional?

Obs: _____

29- Quais **outras** funções você assume no contexto escolar em relação aos alunos surdos atendidos:

- ensinar Língua de Sinais;
- atender a demandas pessoais do aluno;
- cuidados com aparelho auditivo;
- contribuir para a construção de comportamentos favoráveis ao processo de aprendizagem;
- contribuir para o estabelecimento de posturas adequadas em sala de aula em relação a alunos surdos e ouvintes;
- auxiliar frente as dificuldade de aprendizagem do aluno;
- estabelecer contato com a família do aluno surdo;
- incentivar a interação entre aluna surda e professor.

30- Qual o seu grau de concordância com a organização da Educação Bilíngue aos surdos no Ensino Fundamental?

- Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

31- Em que grau você destaca a frequência das vezes que o aluno surdo se dirige a você quando vai perguntar algo em sala de aula?

- Todas as vezes
- 50% das vezes
- Poucas vezes

32- Você utiliza qual(is) recurso(s) pedagógico(s) em sua prática docente?

- Livros didáticos
- Vídeos/filmes
- Internet
- Jogos
- Outros - Especificar: _____

33- Você gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante a respeito de sua atuação como docente interlocutor/intérprete nessa instituição?

Obs: _____

APÊNDICE II – O USO DO SOFTWARE IRAMUTEQ E A ANÁLISE DO CONTEÚDO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Mestrado Profissional em Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de
Taubaté

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Pesquisa: A atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal
bilíngue no interior paulista

Pesquisador(a): Cristiane de Moraes Rosa

Orientador(a): Prof^a Dr^a Suelene Regina Donola Mendonça

Prezado(a) pesquisador(a), esta é uma nota de procedimento para análise de dados na realização da pesquisa “A Atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista”, que tem como objetivo conhecer e analisar a atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola bilíngue no ensino fundamental I e II da rede municipal do interior paulista.

O trabalho, a princípio, identifica e analisa o perfil, atuação e a trajetória profissional dos docentes interlocutores/intérpretes de Libras. A pesquisa propõe a utilização conjugada de um *software* gratuito, de fonte aberta, desenvolvido para a análise textual e de procedimento de análise de conteúdo. O *software* IRAMUTEQ apoia-se em análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas, indivíduos/palavras; vocabulário. A análise do conteúdo identifica a pluralidade temática do conjunto de textos, a frequência desses temas, possibilitando, via comparação entre os elementos do *corpus*, palavras ou sentenças, a constituição de agrupamentos de elementos de significados mais próximos, resultando na formação de categorias de conteúdos. A presente pesquisa se vale de ambos os procedimentos efetuados a partir do banco de dados textuais, do tratamento de dados da tabulação de questões fechadas, e aponta o resultado da possibilidade da utilização conjugada dos dados obtidos por meio de questionários.

QUADRO COMPARATIVO PARA FUNDAMENTAÇÃO DAS ETAPAS DE ANÁLISE UTILIZADAS NA PESQUISA.

ANÁLISE DE CONTEÚDO.	IRAMUTEQ
<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de técnicas de análise de comunicações (BARDIN, 2011). • Domínio linguístico, escrito, da aplicação da análise e conteúdo. • Descrição analítica: Análise temática (Análise dos significados) Análise lexical, (Análise significantes) Análise dos procedimentos • Organização da análise: Pré análise Exploração do material Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. • Procedimento de fragmentação de textos com o objetivo de identificar regularidades e formação de categorias de conteúdo. • A análise das comunicações por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, recebe a categorização de fragmentação da comunicação em unidades mínimas (unidade de registro: palavras, temas) até unidades de contexto ou como análise categorial para os critérios de eixos na análise das significações. • O uso da informática na análise de conteúdo, em relação a unidade da análise da palavra (o indicador frequencial é o número de vezes em que a palavra ocorre). • Análise de coocorrências, aparição de duas ou mais unidades de registro na mesma unidade de contingência. • Na análise por categorias, a investigação dos temas, ou análise temática, deve-se aplicar a discursos diretos (significações manifestas). • Técnicas de análise categorial propostos por Bardin: Análise de avaliação Análise de enunciação Análise proposicional do discurso Análise de expressão Análise das relações • Mostra consistência no rigor metodológico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa informático utilizado no estudo sobre análise textual, lexical. • <i>SoftwareR</i>, desenvolvido por Pierre Ratinaid (2009), permite diferentes formas de análises estatísticas sobre <i>corpus</i> textuais. • Apresenta rigor estatístico, e diferentes recursos técnicos de análise lexical. • Utilização da análise lexical com foco no contexto em que a palavra aparece. • Viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais desde a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras) até análises multivariadas (classificação Hierárquica Descendente, Análises de similitude). • Organiza a distribuição do vocabulário de forma compreensível e com recursos visual. • Integra nível quantitativo e qualitativo na análise. • Apresenta objetividade e possíveis interpretações dos dados de texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

ANEXO

ANEXO A - OFÍCIO PARA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 077/2015

Taubaté, 1º de dezembro de 2015

Prezado (a) Senhor (a) Luiz Carlos de Lima

CÓPIA

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Cristiane de Moraes Rosa, do Mestrado Profissional em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015/2016, intitulado “A atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista”. O estudo será realizado com treze docentes interlocutores/intérpretes de Libras com maior tempo de atuação no projeto de escola bilíngue Língua Portuguesa/Libras na EMEF “Profª Maria Aparecida dos Santos Ronconi”, na cidade de São José dos Campos, sob a orientação da Profª. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça.

Para tal, será realizado a aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa será submetido a análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657, ou com Cristiane de Moraes Rosa, telefone (12) 99721-4021, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação

Ilmo. Sr Luiz Carlos de Lima
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
RUA FELÍCIO SAVASTANO, Nº 240, VILA INDUSTRIAL, CEP: 12.220-270,
SÃO JOSÉ DOS CAMPOS – SÃO PAULO

Carmen Lúcia dos Santos
Matrícula. 23029-3/1
Diretor de Escola

RECEBI EM: 02/12/15

NOME POR EXTENSO

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“A atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista.”** “Nesta pesquisa pretendemos **conhecer sobre a atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista.**”

Para esta pesquisa adotaremos questionário e adotaremos os seguintes procedimentos **“O pesquisador entrará em contato com a equipe gestora da Instituição escolar, após aprovação do Comitê em Pesquisa CEP-UNITAU”, “RISCOS E BENEFÍCIOS”, “RESSARCIMENTO”.**

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Afirmamos que não haverá riscos e nem prejuízos às pessoas participantes, pois a sua identidade não será revelada. Os benefícios decorrentes da participação na pesquisa serão a possibilidade de refletir sobre a atuação dos intérpretes educacionais de Libras e o perfil dos mesmos no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao(a) senhor(a).

NOME DO PESQUISADOR: Cristiane de Moraes Rosa
TELEFONE COM A OBS “INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR”: (12) 997214021 –
Pesquisadora / (12) 3635-1233 / 3625-4143 – Instituição – CEP: UNITAU.
E-MAIL: psicumcris@yahoo.com.br ou cep@unitau.piccini@unitau.br

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“A atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista,** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 ____ .

 Nome Assinatura do(a) Participante Data

CRISTIANE DE MORAIS ROSA
 Nome Assinatura do(a) Pesquisador(a) Data

ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr. Luiz Carlos de Lima – Secretário Municipal de Educação - Prefeitura Municipal de São José dos Campos.

Eu, Cristiane de Moraes Rosa, RG: 22.590.598-X, residente e domiciliada na Rua Sabaúna, nº 59; em Jacareí, telefone (12) 3952-3324, aluna regularmente matriculada, no ano de 2014/2015, no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU, linha de pesquisa: Inclusão e Diversidade sociocultural, responsável pela pesquisa: “A atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista”, venho, pelo presente, solicitar a V.Sa. a autorização para realizar a pesquisa acima referida na escola municipal bilíngue, a EMEF Profª Maria Aparecida Santos Ronconi, vinculada a esta Secretaria de Educação, com o objetivo conhecer sobre a atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista.

Comprometo-me a manter a confiabilidade e privacidade de conteúdos sobre os dados coletados e não necessários à pesquisa.

Contando com a colaboração e autorização de Vossa Senhoria, apresento distinta consideração.

São José dos Campos, de de 20____.

Cristiane de Moraes Rosa

Ilmo Sr.

Luiz Carlos de Lima

Secretário Municipal de Educação

Prefeitura Municipal de São José dos Campos – São Paulo.

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

São José dos Campos, 01 de dezembro de 2015.

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH-077/2015 sobre a natureza da pesquisa intitulada “A atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista”, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Cristiane de Moraes Rosa, do Mestrado Profissional em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de aplicação de questionário com treze docentes interlocutores/intérpretes de Libras com maior tempo de atuação no projeto de escola bilíngue Língua Portuguesa/Libras que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,



Carmen Lúcia dos Santos

CNPJ: 14503210/0001-02

Rua Ana Gonçalves da Cunha, 400 – Jardim Jussara – CEP: 12.215-390

São José dos Campos – São Paulo

Carmen Lúcia dos Santos
Matricula: 23029-3/1
Diretor de Escola

ANEXO E



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E
DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA**

Nome: <u>CRISTIANE DE MOURA SOUSA</u>		
Telefones: <u>39523324</u>	<u>99224021</u>	-
Processo nº: <u>86248</u>		

Escola (s) requisitada (s): <u>EMEF PROF. MARIA ADELINA DE SAUS BORGES</u>	
Local e Curso que atua: <u>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - TUPACATI - SP. MÓDULO PROGRESSIVA DE EDUCAÇÃO</u>	
Projeto: <u>A ATUAÇÃO DO INTERAÇÃO EDUCACIONAL EM ESCOLAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DO ESCOLA MUNICIPAL EM LÍNGUA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS</u>	
Objetivo da Pesquisa: <u>OBJETIVO GERAL: ANALISAR A ATUAÇÃO DO INTERAÇÃO EDUCACIONAL EM ESCOLAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DO ESCOLA MUNICIPAL DE LÍNGUA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS</u>	

Como responsável acima qualificado me declaro ciente e de acordo:

- Pelo presente termo, declaro estar ciente que o uso de documentos para pesquisa ficará sob minha inteira responsabilidade, de modo que responderei por qualquer irregularidade ou dano que forem causados aos mesmos durante o período solicitado;
- Que os dados e arquivos a mim fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados durante a pesquisa;
- Que as informações constantes nos dados ou arquivos a mim disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável;
- Que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins da pesquisa em estudo, sendo vedado uso de imagens de alunos, professores e funcionários da escola para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros.

São José dos Campos, 25 de Junho de 2017 Assinatura do Solicitante: CRISTIANE DE MOURA SOUSA

<input checked="" type="checkbox"/> DEFERIDO () INDEFERIDO	Assinatura: <u>Sueli Cristina Gricham</u> <u>Maria de S. S. S. S.</u> Secretaria do Departamento Educação Básica
---	---

ANEXO F - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS NO PROJETO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL BILÍNGUE NO INTERIOR PAULISTA

Pesquisador: CRISTIANE DE MORAIS ROSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54792916.4.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.548.948

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem como objetivo conhecer a atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos sujeitos de pesquisa serão os treze intérpretes educacionais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que compõem a comunidade de Ensino Fundamental I e II desde o início do projeto da escola que implementou o projeto bilíngue em questão (transcrito do projeto)

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer a atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal bilíngue no interior paulista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 466/12 e as normas complementares 01/13.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante para a área de políticas públicas no campo educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12 e as normas complementares 01/13.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Continuação do Parecer: 1.000.040

Recomendações:

Toda pesquisa oferece riscos aos participantes, segundo Resolução 466/12. Qualquer reassentimento será responsabilidade do pesquisador responsável, esclarecimento no TDE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida as solicitações do parecer anterior, conforme diretrizes do sistema CEP-CONEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 13/05/2016, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considera o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PR_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_688066.pdf	06/05/2016 22:43:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brechete	projeto06a.docx	06/05/2016 22:42:30	CRISTIANE DE MORAIS ROSA	Aceito
TDE / Termos de Assentimento / Justificativa de Assentido	tde0word.docx	06/05/2016 22:41:38	CRISTIANE DE MORAIS ROSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	06/05/2016 22:36:34	CRISTIANE DE MORAIS ROSA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	01/04/2016 20:45:45	CRISTIANE DE MORAIS ROSA	Aceito
Folha de Rosto	folhadeceto.pdf	01/04/2016 20:19:52	CRISTIANE DE MORAIS ROSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

não

Endereço: Rua Nacional de Pio IX, 218

Bairro: Centro

CNP: 12.820-040

CEP: 13070-900 Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3036-1200

Fax: (12)3036-1200

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Continuação do Formulário 1584/2018

TAUBATÉ, 17 de Maio de 2018

Assinado por:
Marta Dalpina Alves Cicco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 310
Bairro: Centro CEP: 13.220-940
UF: SP Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)2626-1222 Fax: (12)2626-1221 E-mail: cep@unitau.br

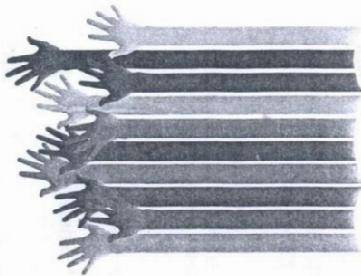

ANEXO G - FÔLDER – PROJETO ESPECIAL DE ESCOLA BILÍNGUE

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- Escolha de um texto do gênero indicado pela Matriz Curricular.
- Levantamento e antecipação dos conhecimentos prévios para a compreensão do texto: tema, assunto, vocabulário – sinais.
- Apresentação do texto.
- Interpretação da leitura realizada pelo docente regente.
- Leitura silenciosa do aluno – compreensão global.
- Reconto do texto pelo docente interlocutor em LIBRAS (utilização de imagens, filmes, teatro para a construção do sentido).
- Aluno reconta o texto em LIBRAS.
- Localização de informações no texto – ordem do narrar (personagens, espaço, enredo - sequência de episódios e marcadores temporais).
- Construção da lista de apoio para produção escrita.
- 1ª produção escrita coletiva: docente é escriba do reconto do aluno.
- 2ª produção escrita individual: o aluno consultando a lista de apoio e o texto coletivo; registro da leitura do aluno pelo docente interlocutor logo após a realização de sua produção escrita.
- Revisão: atividades de leitura e escrita para ampliar o repertório do aluno de acordo com a 2ª produção.

PROJETO ESPECIAL DE ESCOLA BILÍNGUE

LÍNGUA PORTUGUESA / LIBRAS

“Olho do mesmo modo como poderia escutar.
Meus olhos são meus ouvidos.
Escrevo do mesmo modo que me expriro por sinais.
Minhas mãos são bilíngues.
Ofereço-lhes minha diferença.
Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo.”
(Emmanuelle Laborit)

LEGISLAÇÃO

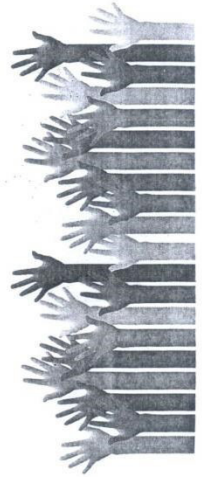
- Lei nº 10.033 de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas e critérios de acessibilidade.
- Decreto nº 6.26 de 22 de dezembro de 2005 que dispõe sobre a LIBRAS.
- Lei Municipal nº 8117/10 que autoriza o poder executivo a implantar o Programa de Educação Bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) na Rede de Ensino Municipal.
- Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
- Portaria nº 117 / SME / 2010, institui a Escola Bilíngue, a partir de 2011.
- Projeto Especial de Escola Bilíngue - LIBRAS e Língua Portuguesa, de 27 de dezembro de 2012.

PRINCÍPIOS

- Garantia de direito que se realiza no contexto desafiador de superação de desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade.
- Oferta de um ambiente linguístico em que as práticas discursivas assegurem a aquisição e o desenvolvimento de uma identidade integrada a um autoconceito positivo, e não mais como representação da falta ou deficiência.

OBJETIVOS

- Favorecer o desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos alunos surdos, ao possibilitar o reconhecimento e a construção de sua identidade e cultura surda e a expressão de comunicação, desejos e conhecimentos sociais.
- Propiciar o uso e a difusão da LIBRAS reconhecidamente como língua oficial e rica em aspectos linguísticos e culturais.
- Possibilitar aos alunos surdos a compreensão e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares no processo de ensino e aprendizagem.
- Desenvolver um currículo que reconheça a LIBRAS e a Língua Portuguesa como línguas de instrução utilizadas em todo processo de ensino e aprendizagem.
- Possibilitar a integração entre surdos e ouvintes através do desenvolvimento da competência em duas línguas, LIBRAS e Língua Portuguesa.
- Construir uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem por meio de experiências visuais.



ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

- **Vagas por classe**
03 vagas para alunos surdos em cada classe.
- **Docente interlocutor ou intérprete de LIBRAS**
Para cada classe com alunos surdos haverá um docente interlocutor.
- **Professor ou instrutor de LIBRAS**
Responsável pelas oficinas de LIBRAS para alunos surdos, ouvintes, professores e funcionários da Escola Bilíngue; profissional, preferencialmente surdo, proficiente em LIBRAS e competente no ensino da LIBRAS.

SALA DE RECURSOS

- Atendimento educacional especializado para complementar o ensino regular dos alunos surdos.
- Tem como objetivo principal propiciar o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua de instrução, em conjunto com o professor de Língua Portuguesa.
- Professor especializado em Educação Especial e bilíngue, ou seja, com conhecimento e fluência em LIBRAS e Língua Portuguesa.