



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROFESSOR INTÉRPRETE DE LIBRAS EM UMA ESCOLA POLO DO
MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU**

RENATA DOS SANTOS COSTA

RIO DE JANEIRO

2017

CIP - Catalogação na Publicação

C837p Costa, Renata dos Santos
O professor intérprete de Libras em uma escola
polo do município de Nova Iguaçu / Renata dos Santos
Costa. -- Rio de Janeiro, 2017.
153 f.

Orientadora: Celeste Azulay Kelman.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Educação Inclusiva. 2. Professor intérprete de
Libras. 3. Escola Polo em surdez. I. Kelman,
Celeste Azulay, orient. II. Título.

RENATA DOS SANTOS COSTA

**O PROFESSOR INTÉRPRETE DE LIBRAS EM UMA ESCOLA POLO DO
MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestra em
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "O professor intérprete de Libras em uma escola polo de Nova Iguaçu"

Mestrando(a): **Renata dos Santos Costa**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 16 de março de 2017.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman - Presidente

Profa. Dra. Ana Ivenicki

Profa. Dra. Wilma Favorito

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os colegas de profissão, os incansáveis tradutores e intérpretes de Libras e português.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu amigo em todos os momentos. Sempre me mostrou que tudo é possível ao que crê e a fé nos leva além do que possamos imaginar.

Aos meus líderes espirituais apóstolos Fernando e Andrea Pereira e pastora Adriana Alves, por me forjarem na coragem e perseverança de sempre avançar e conquistar.

À minha amada família, Aloizio, Sandra, Carla, Alex e Alessandro, o meu porto seguro. Devo o que sou e vivo ao suporte e auxílio constante de vocês. Como é bom tê-los em minha vida, me sinto privilegiada. Amo muito vocês!

À Celeste Azulay Kelman, orientadora que não desistiu de mim e que esteve sempre presente nas horas mais oportunas. Agradeço por aceitar o desafio de me orientar. Admiro profundamente a sua competência, dedicação e a forma acolhedora com que recebe a todos os interessados pelo campo da surdez. O seu brilho, animação e encantamento pela área contagia e tece uma imensa rede de aprendizes e pesquisadores.

Agradeço aos professores Ana, Wilma, Renato e Deize, que aceitaram compor a Banca Examinadora. É um privilégio ser avaliada por profissionais que tanto admiro. Agradeço antecipadamente as contribuições que certamente farão meu trabalho se tornar melhor.

A todos os gepesianos que passaram e se encontram no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre surdez (GEPeSS). Regaram a minha jornada com palavras de ânimo, carinho, apoio, torcida e incentivo. As trocas de saberes e experiências sempre foram muito produtivas.

Às colegas de curso, trabalho ou de profissão que me marcaram desde o meu ingresso ao PPGE, Aline Lage, Késia Consendey, Larissa Brito, Mariana Castro, Simone Ávila e Thabata Fonseca. Cada encontro e cada fala solidária fizeram a diferença em meu percurso.

À Fernanda Caricari e Adriana Ramos, pessoas fundamentais em meu ingresso no mestrado, a motivação e a orientação de vocês tornou real o que nem imaginava possível.

As amigas que são o meu suporte de consolo, conforto e provisão em todos os momentos, Adriana Gomes e Adriana Ramos, amo vocês.

À Secretária do PPGE, Solange, e sua equipe que prontamente atendem a todos os alunos do Programa de Pós-graduação, são sempre solícitos e proativos no suporte e auxílio técnico e administrativo.

Aos meus colegas de profissão, tradutores e intérpretes do INES e professores intérpretes de Nova Iguaçu, que torceram, celebraram e se alegraram comigo. Aprendo diariamente com vocês, são fontes de inspiração e auxílio na complexa tarefa de traduzir e interpretar.

Às Coordenadoras da Secretaria de Educação do município de Nova Iguaçu e orientadoras pedagógica e educacional da escola polo, gentilmente colaboraram com a pesquisa e me forneceram informações relevantes.

Aos professores intérpretes e professores regentes que aceitaram o convite de participar das entrevistas, os admiro e agradeço imensamente.

A todos os professores e funcionários lotados no Departamento de Ensino Superior do INES/DESU, que me apoiaram no processo de pedido de afastamento para os estudos. Muito obrigada!

Às professoras que marcaram a minha vida acadêmica e profissional durante a minha formação inicial de professora e em minha primeira experiência de pesquisa longitudinal com uma aluna surda incluída: Carmen Sanches, Ana Paula Venâncio, Renata Ferreira, Mônica Astuto e Aline Gomes.

A todos os amigos, alunos e sujeitos surdos que me permitiram adentrar no universo da língua de sinais e da comunidade surda!

Aos autores tradutores intérpretes que colaboram sempre em minhas reflexões e desafios acadêmicos e profissionais: Ronice Quadros, Vanessa Martins, Andrea Rosa, Laura Jane Belém, Neiva Albres, Paul Ricoeur, dentre outros.

Como a poesia, a tradução responde, embora, de modo diverso, ao desejo de contribuir para a formação e a potencialização da própria língua, para a descoberta de seus recursos inexplorados na apresentação do pensamento.

Patrícia Lavelle – prefácio Sobre a Tradução (Ricoeur, 2012).

COSTA, Renata dos Santos. **O professor intérprete de Libras em uma escola polo do município de Nova Iguaçu.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Essa dissertação buscou analisar a recente criação do cargo de professor intérprete de Libras em concurso público do município de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro. Por meio de observações, análises de documentos e entrevistas - com a participação de professores intérpretes, professores regentes, orientadora educacional e pedagógica da escola polo, coordenadoras da Educação Especial Inclusiva, coordenadora do Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência auditiva da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); e demais professores intérpretes de quatro escolas do município - foi possível vislumbrar a construção do projeto piloto de núcleo e polo de atendimento aos alunos surdos em Nova Iguaçu. Os relatos de suas próprias experiências colaboram para uma forma metodológica que possibilitou recuperar e avaliar os processos experienciados (LARROSA, 2015, p. 70). Foi realizada uma análise documental de portarias emitidas pela SEMED, uma Resolução publicada em Diário Oficial com as atribuições do cargo e um documento criado pelos professores intérpretes. Uma investigação detalhada apresentou a função dos professores intérpretes em interação com os professores regentes e alunos surdos. Teve como objetivo investigar a proposta de educação bilíngue para alunos surdos por meio da atuação do professor intérprete. As perguntas da entrevista foram construídas ao longo da observação da dinâmica de trabalho dos profissionais. O cargo de professor intérprete surgiu da própria Secretaria de Educação Especial de Nova Iguaçu, em 2012, que viu a necessidade de realização de concurso. A escola polo está em processo de estruturação, ainda não têm um quantitativo considerável de profissionais fluentes para ser considerada escola bilíngue. Os professores intérpretes, professores regentes e professores da sala de recurso, ao atuarem de maneira conjunta, constroem possibilidades para que os alunos surdos participem do processo de ensino aprendizagem e avancem no processo de se tornarem sujeitos bilíngues.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Professor intérprete de Libras. Escola Polo em surdez.

COSTA, Renata dos Santos. The teacher interpreter of sign language in a school of the municipality of Nova Iguaçu. 2017. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This dissertation sought to analyze the recent creation of the position of teacher interpreter of Libras in public contest of the municipality of Nova Iguaçu, in the State of Rio de Janeiro. Through observations, document analysis and interviews with different actors from the school investigated and other teachers interpreters from four schools in the municipality - it was possible to glimpse the construction of the pilot project of nucleus and polo of service to the deaf students in Nova Iguaçu. The reports of their own experiences collaborate in a methodological way that made it possible to recover and evaluate their role (LARROSA, 2015, p.70). An analysis of documents (such as decrees and Resolutions) issued by SEMED was carried out, including a Resolution published in Official Gazette with the attributions of this position. A document created by the teachers who acted as interpreters was analyzed as well. A detailed investigation of the role of teachers interpreters in interaction with regular teachers and deaf students was carried out. This work aimed to investigate the proposal of bilingual education for deaf students through the performance of the teacher interpreter. The interview questions were built along the observation of the work dynamics of the professionals. The position with this nomenclature of teacher interpreter came from the secretariat of Special Education itself, which saw the need for pedagogical training. At the end of 2012, the first teachers entered through a contest. The polo school is in the process of being structured and it does not yet have a considerable number of fluent professionals to be considered as a bilingual school. Teachers, lecturers, and resource room teachers work together to devise opportunities for deaf students to participate in the teaching-learning process and go further in the process of becoming bilingual subjects.

Keywords: Inclusive education. Teacher interpreter of Libras. Polo School on deafness.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil das coordenadoras e orientadoras entrevistadas	89
Tabela 2 – Professores Intérpretes (PI) entrevistados – escola polo	90
Tabela 3 – Professores Intérpretes (PI) entrevistados – outras escolas	91
Tabela 4 – Professores da escola polo – áreas diversas	92
Tabela 5 – Professores da escola polo – língua portuguesa	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações a respeito da atuação do professor intérprete de Libras em instituições de ensino	26
Quadro 2 – Perfil exigido aos profissionais do atendimento especializado	75
Quadro 3 – Organização das turmas de 2º segmento com alunos surdos – manhã	79
Quadro 4 – Organização das turmas de 2º segmento com alunos surdos – tarde	79
Quadro 5 – Organização das turmas de 1º segmento com alunos surdos – Multisseriada A	80
Quadro 6 – Organização das turmas de 1º segmento com alunos surdos Multisseriada - B	81
Quadros 7 – Profissionais entrevistados	87
Quadro 8 - Perfil dos alunos atendidos pelos profissionais entrevistados	94
Quadro 9 - O cargo de professor intérprete	101
Quadro 10 - A Atuação dos professores intérpretes	103
Quadro 11 - A atuação dos professores regentes	104
Quadro 12 – A relação com os professores regentes - professores intérpretes	106
Quadro 13 – - A relação entre os professores intérpretes – professores regentes	107
Quadro 14 – A atuação dos intérpretes em duplas	109

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Banner de promoção da Libras e da educação de surdos	73
Fotografia 2 – Reivindicação de escola bilíngue para surdos no muro do pátio da escola	74
Fotografia 3 – Planejamento do ano letivo – Escola polo	79
Fotografia 4 – Mural com caricatura dos alunos surdos da turma Multisseriada A	81
Fotografia 5 – Porta da sala da turma Multisseriada B	82
Fotografia 6 – Mural com caricatura dos alunos surdos da turma Multisseriada A	96
Fotografia 7 – Relatório de Avaliação de Aprendizagem da Educação Especial Inclusiva	135

FIGURAS

Figura 1 – O município oferece suporte de cursos de capacitação?	112
Figura 2 – O que você acha da Educação Inclusiva? A proposta de Nova Iguaçu é vantajosa? Há outro município com um trabalho semelhante?	113
Figura 3 - A escola já organizou eventos na área da educação de surdos?	116
Figura 4 – Na escola em que atua há Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos surdos?	117
Figura 5 – Interesse do profissional em aprender Libras	118
Figura 6 – O que você acha da escola polo?	120
Figura 7 – (Professores intérpretes) Quais são os destaques positivos ou negativos?	121
Figura 8 – (Professores regentes) Quais são os destaques positivos ou negativos?	122
Figura 9 – Há algum documento que delimite o cargo de professor intérprete?	124
Figura 10 - Há articulação e interação entre os professores intérpretes?	126
Figura 11 - Como a escola te nomeia?	127
Figura 12 – Como foi a primeira vez que deu aula para alunos surdos?	129
Figura 13 – Qual a sua avaliação geral em relação aos alunos surdos?	131
Figura 14 – O que você acha do novo relatório que substitui o conceito dos alunos surdos nas avaliações?	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APIL	Associação dos profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais
CAD	Cadastro de Alunos com Deficiência
CAP	Colégio de Aplicação
CAS	Central de Apoio ao Surdo
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DA	Deficiência Auditiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GEPeSS	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Surdez
IBC	Instituto Benjamin Constant
IHA	Instituto Municipal Helena Antipoff
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
Prolibras	Exame de Proficiência em Libras
PNE	Plano Nacional de Educação

Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SOP	Serviço de Orientação Pedagógica
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TILSP	Tradutor Intérprete de Libras e Português
UE	Unidade Escolar
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URG	Unidade Regional
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
1.1 Minha trajetória profissional e acadêmica	20
1.2 Questionamentos e indagações iniciais	24
1.3 OBJETIVOS	24
1.3.1 Objetivo geral	24
1.3.2 Objetivos específicos	24
1.4 Relevância da pesquisa	25
1.5 Justificativa da investigação	26
1.6 Hipóteses	27
2. QUADRO TEÓRICO-EPistemOLÓGICO	29
2.1 A educação de surdos	29
2.1.1 A proposta nacional de Educação Inclusiva: escolas inclusivas ou escolas bilíngues?	29
2.1.2 A construção de uma educação bilíngue em escolas inclusivas por meio da perspectiva multicultural	32
2.1.3 Questões da educação bilíngue e inclusiva	38
3. OS PAPÉIS DOS TRADUTORES INTÉRPRETES DE LIBRAS E DOS PROFESSORES INTÉRPRETES	47
3.1 As atribuições do Tradutor intérprete e do professor intérprete	56
4. A LEGISLAÇÃO E A DOCUMENTAÇÃO DO CAMPO	60
5. O MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU	67
5.1 A Secretaria de Educação (SEMED)	67
5.2 A estruturação da Educação Inclusiva no município de Nova Iguaçu	67
5.3 O projeto de construção da escola polo em surdez	69
5.4 A inserção dos profissionais e alunos surdos na escola polo do município	71

5.5 Análise dos documentos, portarias e do edital de concurso público do município	75
5.5.1 Edital do Concurso Público de Nova Iguaçu: N° 001/2012	75
5.5. 2 Planejamento do ano letivo de 2016 - (05/02/16) – Escola polo	78

6. METODOLOGIA DA PESQUISA 83

6.1 Construindo a abordagem teórico-metodológica	83
6.2 As etapas de pesquisa	86
6.3 Local e participantes	87
6.4 Perfil das coordenadoras e orientadoras entrevistadas	88
6.5 Perfil dos professores intérpretes entrevistados	90
6.6 Perfil dos professores da escola polo entrevistados – língua portuguesa	92
6.7 Perfil dos alunos atendidos pelos professores intérpretes e professores regentes entrevistados	93
6.8 Procedimentos metodológicos	94
6.9 Procedimentos metodológicos e instrumentos	97

7. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES DE CAMPO 98

7.1 O Perfil de atuação das professoras intérpretes observadas	98
7.2 Questões respondidas pelos profissionais entrevistados	101
7.2.1 O cargo de professor intérprete	101
7.2.2 A Atuação dos professores intérpretes	103
7.2. 3 A atuação dos professores regentes	104
7.2. 4 A relação entre professores regentes e professores intérpretes de Libras	105
7.2. 5 A visão dos professores intérpretes	106
7.2.6 A visão dos professores regentes	107
7.2.7 A atuação dos intérpretes em duplas	109

7.2.8. Sobre o município de Nova Iguaçu	111
7.2.9 Sobre as Unidades Escolares	115
7.3 Outras questões respondidas pelos profissionais entrevistados	119
7.3.1 Sobre a escola polo investigada	119
7.3.2 Sobre os professores intérpretes	123
7.4. Respostas dos professores regentes	128
7.4.1 Sobre os alunos surdos	133
7.5 Acontecimentos e episódios que merecem destaque	137
7.5.1 Pais surdos com filho surdo aluno de classe multisseriada da escola polo	137
7.5.2 Interesse em Libras da gestão e corpo escolar	137
7.5.3 Um aluno surdo na educação infantil da escola polo	137
7.6 Práticas significativas em destaque	138
7.6.1 Reação inusitada de uma aluna surda quando foi chamada atenção por um comportamento inadequado durante uma avaliação escolar	139
7.6.2 Situação em que a professora intérprete se opôs a chamar atenção dos alunos surdos	139
7. 6.3 A professora de Educação Física do 1º e do 2º segmento relata	140
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
REFERÊNCIAS VIRTUAIS	151
APÊNDICES	152
ANEXOS	153

1. INTRODUÇÃO

1.1 Minha trajetória profissional e acadêmica

Essa dissertação se propõe a discutir a realidade profissional dos Tradutores Intérpretes de Libras e Português (TILSP) que atuam na área educacional de uma escola polo em surdez no município de Nova Iguaçu. Tem como objeto de investigação as classes regulares do 2º segmento do Ensino Fundamental da escola polo em surdez, onde atuam professores intérpretes de Libras. O cargo é pioneiro em concursos públicos de municípios do Estado do Rio de Janeiro. O interesse por acompanhar o trabalho dos professores intérpretes originou-se da experiência profissional da pesquisadora que exerce o cargo no município investigado.

A minha trajetória de vida acadêmica e profissional no campo da educação de surdos possibilitou a escolha da temática de investigação. Tudo começou há alguns anos atrás, em 1999, quando havia adultos surdos em uma comunidade religiosa. A língua de sinais aguçou a minha percepção e me trouxe um encantamento vê-los sinalizando, conversando e se divertindo em Libras. Depois daquele dia, passei a tentar compreender como era possível se comunicar daquela maneira. Em pouco tempo, ao acompanhar à distância os diálogos, as apresentações teatrais e as apresentações do coral de surdos, surgiu a oportunidade de aproximação.

No ano de 2000, uma colega me apresenta a um jovem surdo que abre um sorriso e sinaliza de imediato, causando sensações nunca antes vivenciadas por mim: choque, encantamento, surpresa, constrangimento, falta de ação. Como era possível não conhecer essa comunicação e deixá-los a margem, em grupo fechado, conversando somente entre eles mesmos? Em pouco tempo vi um anúncio do curso de Libras oferecido na igreja e me inscrevi.

Depois do processo inicial da aprendizagem da Libras vieram amizades, saídas, passeios e visitas a vários lugares. O mergulho no universo dos surdos e da Libras estava apenas começando. Causava estranhamento estar entretida nas conversas dentro do ônibus e nas ruas com um enorme grupo de amigos surdos e subitamente ouvir: “Tadinhos, tão bonitos e sequer conseguem falar” ou “O que estão fazendo?” ou “Parem com isso!” ou ainda “Vocês não são macacos, falem com boca”. Concordo integralmente com Dorziat (2013, p.29), quando diz: “Só através do reconhecimento dessas diferenças, há chance de se promover uma igualdade de condições de vida entre surdos e ouvintes, ou seja, pelo confronto com a realidade relativa ao surdo”. O breve instante de chateação me impulsionava a compartilhar

com eles as falas dessas pessoas. Assim inaugurou-se, de maneira espontânea e informal, a atuação como TILSP.

E vieram as idas aos consultórios médicos, aos bancos, a casa de familiares e os telefonemas. Em todo lugar iam ocorrendo as interpretações espontaneamente. Os amigos surdos eram os professores do cotidiano que ensinavam vocábulos variados da língua, gírias, piadas e hábitos da comunidade surda que não eram aprendidos nos cursos daquela época. Dessa forma, muitos profissionais tradutores e intérpretes foram galgando experiência profissional ao apoiar seus amigos surdos em situações diversas.

Em 2002, a atividade profissional formal como intérprete de Libras começa em um projeto comunitário de alfabetização de jovens e adultos. Assim iniciei a primeira atividade voluntária, em uma escola pública de Jacarepaguá. Como consequência, interessei-me em me inscrever no vestibular do curso de Pedagogia. “Outro aspecto mostrado nas estatísticas, e que consideramos importante, é o aumento de sujeitos que possuem formação inicial direcionada à área em que atuam – voltados aos processos formativos de pessoas surdas”. (SALES, 2014, p.71) Queria obter conhecimentos no campo da educação de surdos para conhecer as discussões teóricas sobre o assunto. Ingressei na Pedagogia da UNIRIO em 2003 e comecei a interpretar na igreja.

Em 2004 começam as interpretações em concursos públicos e em uma faculdade particular, com o salário custeado pelo pai de um aluno surdo, no curso de Desenho Industrial. Não havia contrato firmado com a instituição de ensino, nem carteira assinada e muito menos um piso salarial estabelecido, confirmando os dizeres de Sales (2014, p.108): “Esta situação específica pode comprometer, sobremaneira, a forma como estes TILS são vistos e a sua integração-participação no coletivo institucional”. A profissão não tinha sido regulamentada¹ e tudo era acordado informalmente, sem nenhum tipo de vínculo empregatício ou comprovação de experiência profissional.

Em 2005, ingressei em um grupo de pesquisa da UNIRIO para investigar o processo de alfabetização em crianças das classes populares. Tratava-se de um projeto de pesquisa longitudinal, acompanhando uma aluna surda incluída em uma classe de alfabetização. Eu acompanharia essa turma do CAp (Colégio de Aplicação) do ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro) do 1º ao 5º ano de escolarização.

¹ A Lei 12.319/10 regulamentou a profissão de Tradutor Intérprete da Libras, em 2010.

Não foi possível conciliar o emprego como intérprete na faculdade particular com a bolsa de iniciação científica do CNPq. E optei por acompanhar a turma do ISERJ. Duas vezes por semana participava da investigação do cotidiano por meio da pesquisa participante. Interpretava, auxiliava as professoras e os alunos e anotava no diário de campo. O diferencial da pesquisa era ter na mesma turma uma professora regente ouvinte e uma professora surda contratada para trabalhar com a aluna surda. Toda a turma mergulhava na aprendizagem da língua de sinais. Os responsáveis autorizaram a participação dos filhos na pesquisa por meio de registros por filmagens e fotografias.

Além das professoras surda e regente trabalhando na sala de aula regular com as estagiárias bolsistas da universidade, a professora orientadora também participava ativamente e tinha grande vínculo de interação com toda a comunidade escolar. Foi uma grata surpresa conhecer também a professora Monica Astuto, a única professora surda efetiva do denominado à época Curso Normal Superior de Educação. Ainda não haviam acontecido as reformulações para transformá-lo no Curso de Pedagogia. E vieram os contatos com grupos de pesquisa sobre surdez de outras universidades. Fomos apresentar nossa pesquisa na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e em diversas instituições educacionais do Rio de Janeiro e de outros estados. Ao mesmo tempo, traduzia e interpretava todas as informações para a professora surda da turma.

Ao término da graduação, em 2008, uma decisão importante precisou ser tomada: tentar o mestrado para aprofundar os estudos no campo da surdez ou ingressar em outra graduação, no curso de Letras Libras, à distância da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Decidi pela segunda opção e cursei o Bacharelado em Tradução e Interpretação pela UFSC, à distância e com encontros quinzenais no polo do Rio de Janeiro, no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). No mesmo ano comecei a trabalhar como tradutora e intérprete de Libras e português do INES.

Em 2010, ingressei como tradutora intérprete da APILRJ (Associação de Profissionais Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais do Rio de Janeiro). Próximo ao término do Curso de Letras Libras inscrevi-me no processo seletivo para contratação de Professor de Séries Iniciais do INES. Tive a primeira experiência como professora em 2011, com uma classe de alfabetização de jovens e adultos surdos no horário noturno. O campo da docência era um universo novo, ser professora de jovens e adultos surdos era inusitado e instigante. Bem próximo ao início desse contrato, fiz concurso de Tradutor Intérprete para Belford Roxo, em 2011. E dois anos depois fiz o concurso para tradutor intérprete do INES, como servidora estatutária do quadro permanente.

No mesmo ano do término do Letras Libras (2012), inicia-se o curso de pós-graduação Lato Sensu em Educação de surdos, no INES. E realiza-se a prova para o cargo de professor intérprete de Libras em Nova Iguaçu. A convocação para tomar posse em Nova Iguaçu veio somente em 2014, sendo inevitável sair do município de Belford Roxo. Somente o concurso de Nova Iguaçu unia os cargos de TILSP e de professor na mesma função, para trabalhar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem vivenciados por alunos surdos.

Em 2014, ao concluir a especialização em educação de surdos deparei-me com o maior desafio acadêmico. Tentar o mestrado acadêmico. Impulsionada pela vontade de continuar pesquisando sobre a educação de surdos, e ávida em desvendar o porquê da criação do cargo, recém-ocupado, de professora intérprete de Nova Iguaçu, optei por encarar o processo seletivo. Assim, iniciei o mestrado em 2015 no PPGE/UFRJ. A minha trajetória profissional justifica a escolha do tema da dissertação “O professor intérprete de Libras em uma escola polo do município de Nova Iguaçu”.

A compreensão dessa realidade contou com o embasamento teórico dos parâmetros legais da Libras e do regulamento da profissão de TILSP: Lei de Libras 10.436/02; Decreto 5.626/05, que regulamentou a Lei de Libras; Lei 12.319/10, que regulamentou a profissão dos tradutores intérpretes de Libras e Português, Plano Nacional de Educação (2014), que apresenta proposições sobre a construção de escolas ou classes bilíngue e/ou para surdos, dentre outros. Busquei a metodologia de cunho qualitativo para fazer a investigação do cotidiano (GARCIA, 2003).

Para dialogarmos com os autores relevantes na área de tradução e interpretação, escolhemos: Albres (2015), Lacerda & Santos (2014), Martins (2013), Rosa (2006), Santos (2006) dentre outros. Sobre as questões relacionadas à proposta de Educação Inclusiva e Educação Bilíngue, elegemos: Sá & Sá (2015), Fernandes (2012), Lodi & Lacerda (2009) e Santos & Paulino (2008), dentre outros. Nas discussões do professor intérprete de Libras, optamos por: Sales (2014), Kelman (2005, 2008, 2011), Tuxi (2009), Vieira (2007), Souza (2007), Rosa (2006). Nas questões interculturais e as políticas linguísticas, selecionamos: Canen (2012), Canen & Santos (2009), Ivenicki & Marques (2014), Santiago (2013), dentre outros.

A metodologia de pesquisa contou com triangulação dos dados construídos a partir da análise dos documentos, das observações e das entrevistas realizados na pesquisa de campo da instituição investigada. A pesquisa, de abordagem qualitativa, apropriou-se dos passos metodológicos da pesquisa participante (EZPELETA & ROCKWELL, 1986), da pesquisa do/no cotidiano (COSTA, 2002) e da Análise de conteúdo de Bardin (1977).

A pertinência da discussão e do tema de pesquisa é corroborada pelos trabalhos encontrados de autores que discutem a complexidade da distinção entre o papel de tradutor intérprete e de professor e o grande desafio do novo cargo de professor intérprete.

Essa pesquisa vincula-se ao parecer nº 964.286 do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CEP/CFCH) da UFRJ.

1.2 Questionamentos e indagações iniciais

Algumas questões importantes foram levantadas para melhor compreender o campo investigado: Como se relacionam o professor regente e o professor intérprete em sala de aula inclusiva de 2º segmento? Como legitimar a função de professor intérprete de 2º segmento se ele só possui formação para o 1º segmento? Como fazer a inclusão de alunos surdos, se eles não têm o professor intérprete, em tempo integral, enquanto estudam na classe regular?

Outros questionamentos relevantes emergem: Como o profissional da área de educação de surdos atua no cargo de professor intérprete? O professor intérprete de Libras ensina a língua de sinais em escolas inclusivas que não têm professor de Libras? O professor intérprete de Libras ensina os conteúdos curriculares das disciplinas de 2º segmento do Ensino Fundamental assim como os professores regentes? Qual a formação acadêmica e a experiência profissional dos professores intérpretes?

Pretende-se investigar também: Quantos professores intérpretes atuam no município de Nova Iguaçu? É possível atuar simultaneamente como professor e intérprete em sala de aula? É possível ensinar Libras e/ou outros conteúdos das disciplinas escolares quando se atua como tradutor e intérprete em sala de aula?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Problematizar a identidade profissional dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e língua portuguesa que atuam na área educacional de uma escola polo em surdez do município de Nova Iguaçu, localizado no estado do Rio de Janeiro.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Investigar o porquê da criação do cargo, da função, e da atuação do professor intérprete de Libras que atendem aos alunos surdos matriculados em classes regulares do 1º e do 2º segmento do Ensino Fundamental em uma escola polo do município de Nova Iguaçu.
- Analisar e problematizar os variados perfis de atuação de professores intérpretes de Libras da escola polo no 2º segmento do Ensino Fundamental;
- Identificar a preponderância de estratégias pedagógicas ou tradutórias utilizadas pelos professores intérpretes e professores regentes em sala de aula com os alunos surdos e se há parceria entre ambos;
- Verificar e descrever se há interação dos professores intérpretes de Libras com os professores regentes de disciplinas ofertadas, com os alunos surdos e demais participantes do corpo escolar;
- Investigar e identificar as percepções da Secretaria de Educação e de outros profissionais quanto à compreensão da atuação e dos papéis desempenhados pelos professores intérpretes de Libras na Educação Especial Inclusiva² do município investigado.

1.4 Relevância da pesquisa

Recentemente ocorreu uma amplitude de ofertas de vagas para TILSP, por intermédio de concursos públicos, em diversas instituições públicas e educacionais de municípios do Rio de Janeiro para atender à legislação federal que determina que alunos surdos tenham sua instrução oferecida em Libras. Nessa pesquisa considerou-se relevante investigar a formação profissional e o perfil em construção, a partir do trabalho desses profissionais como mediadores linguísticos no processo educacional experienciado por alunos surdos. Verificou-se se a atuação do professor intérprete de Libras contribui na construção de um modelo de escola polo para alunos surdos, nas escolas de educação inclusiva.

² A Secretaria de Educação do município (SEMED) intitula a o modelo educacional de “Educação Especial Inclusiva”, por meio de uma Coordenação da Educação Especial Inclusiva.

1.5 Justificativa da investigação

Justifica-se discutir a criação do novo cargo de professor intérprete, e a atuação na dupla função de professor e intérprete de Libras, já que esse profissional se diferencia dos demais que têm formação especializada para atuar com os alunos incluídos - professores de Libras, professores de Braille e professor AEE trabalhando nas salas de recurso multifuncionais. Investigaremos profissionais que atuam na sala de aula regular junto aos professores regentes das disciplinas do 2º segmento.

Os TILSP conquistaram espaço, nos últimos anos, no serviço público através de processos seletivos para prefeituras, institutos, universidades e escolas de ensino regular. O interesse nessa investigação se dá, de igual forma, em decorrência do recente surgimento de algumas escolas polos em surdez no estado do Rio de Janeiro, como também, em alguns outros estados de nosso país.

Lodi e Lacerda (2009) dizem que os educadores na perspectiva bilíngue precisam ter o domínio das duas línguas envolvidas. As autoras descrevem experiências de escolas polo do município de São Paulo, na qual os profissionais que fazem a mediação linguística da Libras são todos professores e atuam no cargo de professores interlocutores³. Função semelhante vem sendo desempenhada no estado do Rio de Janeiro, desde 2012, no município de Nova Iguaçu. Segue a tabela com um levantamento teórico sobre a temática apresentada. A quantidade ínfima de trabalhos que justifica a relevância e a originalidade da discussão com o uso do termo “professor intérprete”:

Quadro 1 – Publicações a respeito da atuação do professor intérprete de Libras em instituições de ensino

TÍTULO	AUTORIA:	TIPO DE TRABALHO:	ANO DE PUBLICAÇÃO:
Intérprete ou professor: o papel do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva de alunos surdos	Vanessa Martins	Monografia	2004

³ Os profissionais que fazem a tradução e a mediação linguística por meio da Libras, em algumas das escolas polos do estado de São Paulo, são intitulados de “Professores interlocutores” ou “Docentes Interlocutores” (MARTINS, 2004; ALBRES, 2011; SOUZA, 2012; LOPES, 2012 e 2015).

Serviço de Interpretação Educacional para Alunos Surdos na Educação Básica de Escolas Públicas de São Paulo: um serviço em construção	Neiva Albres	Artigo	2011
Docente Interlocutor de Libras-Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: Análise de uma nova função	Mara Aparecida Lopes	Artigo	2012
Decreto 6.049/2009: avanço ou retorno em relação à educação de surdos?	Regina de Souza	Artigo	2012
Ensinar: “então, é função de quem?” Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista	Mara Aparecida Lopes	Tese	2015

1.6 Hipóteses

O cargo de professor intérprete de Libras em uma escola inclusiva do município de Nova Iguaçu foi criado por meio de concurso público, a partir do ano de 2012. O edital do município de Nova Iguaçu exige que os professores intérpretes atuem no 2º segmento, porém eles possuem formação para atuar no 1º segmento. Isso traz implicações na aprendizagem dos alunos surdos. Pela formação diferenciada dos demais professores, regentes das disciplinas do

2º segmento, a carga horária também diverge da demanda necessária para o atendimento aos alunos surdos. Os professores intérpretes trabalham diariamente, diferentes dos professores regentes das disciplinas.

A partir da legislação que embasa essas propostas educacionais foram analisados os documentos institucionais internos à escola e os depoimentos dos próprios profissionais da instituição que atuam no campo a ser investigado, para demonstrar a importância dos materiais apresentados não somente no contexto específico de investigação, mas abrangendo outros contextos e realidades educacionais.

2. QUADRO TEÓRICO-EPITEMOLÓGICO

2.1 A educação de surdos

Quando abordamos as questões referentes ao campo da surdez percebemos que muitos modelos de educação são vislumbrados dentro de perspectivas de políticas públicas diversas. A Educação Especial, a Educação Inclusiva e a Educação Bilíngue são os modelos educacionais mais recorrentes no campo da educação de surdos, conforme veremos abaixo.

2.1.1 A Proposta Nacional de Educação Inclusiva: escolas inclusivas ou escolas bilíngues?

A Educação Inclusiva foi adotada enquanto política nacional a partir de 2008, em razão de avanços na elaboração de documentos, debates, discussões e políticas públicas. Vários países disseminaram internacionalmente propostas educacionais em prol da diversidade e da cidadania, por meio de organizações que discutiam temáticas e propostas compartilhadas. Nesse sentido, possibilitou-se mais amplamente a expansão da garantia do direito à matrícula de alunos com necessidades especiais em escolas de educação inclusiva.

Ao pensar nos processos de escolarização vivenciados por alunos surdos, consideramos relevante refletir, primeiramente, acerca dos acontecimentos históricos que perpassaram a trajetória educacional de muitos sujeitos, surdos ou não, que estiveram por muito tempo à margem de uma educação institucionalizada. Estavam distantes do acesso a uma educação pública gratuita e de qualidade, que durante algum tempo foi oferecida apenas a algumas camadas da sociedade, em outros períodos da história educacional brasileira.

Kassar (2011) explica que o atendimento educacional às pessoas com deficiência ocorria em instituições especializadas, em separado da educação oferecida para quem não apresentava grandes diferenças linguísticas, sensoriais, culturais e/ou sociais. Todas as minorias sociais, étnicas ou com características diferentes eram segregadas. É importante demarcar que os sujeitos surdos se veem numa perspectiva política e cultural da diferença, e não da deficiência. Eles não possuem, na sua maioria, limitações cognitivas que os impeçam de participar ativamente da sociedade. Entretanto, possuem uma língua de modalidade diferente. Sua língua é viso-espacial, diferente das pessoas ouvintes, que se comunicam por meio de línguas orais-auditivas.

A autora supracitada esclarece ainda que somente em 1961, o governo brasileiro passa a legislar a Educação Especial, e contemplar o financiamento das instituições particulares

especializadas. A partir de 1971, as pessoas com algum tipo de deficiência sensorial ou motora passam a ter uma matrícula, para fazer parte do sistema de ensino em instituições especializadas. Torna-se importante destacar que apenas ao final do século XX, a legislação passa a garantir, de fato, os direitos sociais e educacionais a todos, incluindo as crianças e jovens que apresentavam alguma diferença ou deficiência. Eles passam a ter o direito de estudar não apenas em escolas e instituições especializadas, e sim o direito de escolher estudar onde seus familiares desejassem, ou mesmo próximo de suas residências.

Kassar (2011) nos apresenta um panorama histórico importante ao destacar os eventos e documentos que promoveram a organização das escolas para matricular e atender os alunos que constituem o público alvo da Educação Especial. Os principais documentos que respaldaram a universalização do direito à educação e que redimensionaram a educação brasileira foram a Constituição Federal de 1988, que no art. 208 mostra o dever da educação ser efetivada garantindo o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Alguns documentos enfatizaram os direitos sociais e educacionais de todos. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, discutiu o direito das pessoas com deficiência à Educação. A Declaração de Salamanca, de 1994, apresenta que as escolas comuns deveriam acolher a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), também reforçou o dever e o direito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Kassar (2011) respalda que uma política denominada de “Educação Inclusiva” passou a ser implantada desde 2003, e o Governo Federal brasileiro optou por matricular todos os alunos que possuíam alguma deficiência em salas comuns de escolas públicas. A partir desses importantes documentos e leis, ganha corpo a adequação das escolas brasileiras para atender a todas as crianças e cresce o discurso de “educação inclusiva” no Brasil. A autora argumenta também que os desafios são muitos e enormes para de fato acontecer a implantação da política de Educação Inclusiva em todos os estados brasileiros, com as suas diferentes realidades.

O Decreto 7.611/11 dispõe sobre a Educação Especial e garante o AEE aos alunos matriculados na escola pública. Toda essa política constituiu várias ações, inclusive

reconfigurou os programas de formação inicial e continuada dos professores que atenderiam aos alunos surdos, cegos, surdocegos⁴, com deficiência intelectual, dentre outros.

O maior desafio é garantir não apenas a matrícula, mas também o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. A Lei nº 13.005/2014, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE) reforçou a relevância do Atendimento Educacional Especializado para todos os alunos com necessidades especiais, dando destaque também a educação bilíngue, no caso das crianças surdas matriculadas em escolas da Educação Inclusiva:

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

O PNE/14 destaca que o sistema educacional inclusivo é aquele que garante o acesso ao estabelecimento educacional (matrícula e a permanência do aluno) e que oferece o AEE, para complementar ou suplementar, o atendimento escolar. Discute, também, que para compreendê-lo será necessário considerar os múltiplos determinantes da materialização da política educacional.

Tratando-se da escolarização dos alunos surdos, torna-se necessário abranger a perspectiva da política educacional vigente: a educação inclusiva e suas muitas implicações e especificidades. Os desafios de implantação de uma política nacional de “educação inclusiva” são muitos e se tornam evidentes mesmo quando estão cumpridas as exigências de salas reduzidas, acompanhamento em salas de recurso, adequação do espaço escolar, formação de professores, acolhimento da escola, dentre outras.

Outros autores apresentam considerações importantes relacionadas aos fundamentos da Educação Inclusiva, e a maneira mais coerente de compreender as questões inerentes a esse contexto. De acordo com Santos e Paulino (2008, p. 1):

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, *tornar igual*. Incluir não é *nivelar* nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas.

⁴ É uma condição singular, uma deficiência única e não múltipla. Difere de uma junção da surdez com a cegueira. (AHIMSA, 2016).

Esse caminho continua em constantes processos de avanços, implementações e reconstruções. Alguns autores que analisam a trajetória da Educação para pessoas com especificidades físicas ou sensoriais ressaltam ainda que as preocupações econômicas foram determinantes para a adoção de tais políticas. No entanto, muitas vezes, as escolhas são incompatíveis para o estabelecimento da garantia de direitos sociais. Precisamos vencer, ainda, os muitos impasses que aparecem no cotidiano das escolas regulares de educação inclusiva.

2.1.2 A construção de uma educação bilíngue em escolas inclusivas por meio da perspectiva multicultural

Para dialogar sobre a construção de uma educação bilíngue por meio da perspectiva multicultural as leituras de autores relevantes do campo das questões interculturais e das políticas linguísticas - Canen (2012), Canen & Santos (2009), Ivenicki & Marques (2014), Santiago (2013), dentre outros – foram fundamentais para embasar as discussões que seguem abaixo.

O multiculturalismo trabalha com o respeito à diversidade e com potenciais multiculturais que nem sempre estão evidentes em determinados autores e teorias em geral. Os conhecimentos e as habilidades que são construídos para lidar com as diferenças, podem demonstrar evidências de um trabalho com potencial multicultural. O multiculturalismo considera também a internalização do currículo. Kelman (2011) salienta que é possível trabalhar o contexto multicultural dentro da surdez a partir de enfoques multiculturais dentro da escola. Nesse sentido, esclarece que é interessante aprofundar “*como as crianças surdas organizam as suas experiências e como elas são internalizadas*” (p. 92).

As bases e vertentes do multiculturalismo dialogam com as identidades coletivas, e os hibridismos existentes entre elas. Dialogam com discussões referentes a como a escola enfrenta com competência a diversidade cultural contemporânea, através de suas práticas curriculares. O foco está em como construir a partir do que os grupos possuem e não se restringir as questões de classe social e econômica; pensar em grupos desfavorecidos e marginalizados sem centrar-se em avaliar emitindo julgamentos de valor.

Interculturalismo pode representar interação entre culturas, troca, reciprocidade, solidariedade, e pode ser trabalhado como um eixo da didática. O multiculturalismo e o interculturalismo permitem vislumbrar a diversidade como vantagem pedagógica. Porém não é possível pensar nas vantagens e desvantagens pedagógicas apenas na inclusão dentro de um

espaço físico, ou incluir um aluno em prol da diversidade social sem aprofundar as questões inerentes ao contexto pedagógico e educacional.

Alguns autores como Candau & Moreira (2008) e Candau (2012) salientam que é possível usar os dois termos concomitantemente “multiculturalismo/interculturalismo”, desde que se justifique a escolha. O multiculturalismo surgiu nos Estados Unidos e na América Latina a partir de movimentos sociais e étnicos como, por exemplo, o movimento negro e o indígena, dentre outros. O enfoque multicultural na educação varia os instrumentos de avaliação (dramatização, apresentação em grupo, etc.) por meio de atividades e avaliações plurais. Portanto, a literatura multicultural não se centra somente em questões teóricas, contribui para a construção de práticas significativas que interfiram na dinâmica dos professores e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. As evidências do campo contribuem para que os conceitos e conteúdos sejam trabalhados na escola para desmistificar e não reforçar preconceitos.

O conceito de multiculturalismo originou-se dos americanos e o interculturalismo foi difundido por meio dos europeus. Ambos podem ser aplicados às escolhas pedagógicas. No Brasil, os termos foram adotados principalmente por Candau & Moreira (2008). As autoras trabalham o interculturalismo no sentido da interação entre as culturas, ampliam a discussão do conceito de multiculturalismo.

Kelman (ibid, p. 97) aponta que há algumas vertentes do multiculturalismo na educação de surdos, relacionadas a questões linguísticas da aquisição da língua de sinais e às diferenças internas da comunidade surda.

Ao conceber a comunidade de surdos um contexto multicultural, devemos analisar as diferenças existentes entre os microgrupos de surdos. Dito de outra forma, também há uma diversidade cultural dentro desta comunidade específica. (KELMAN, 2015, p. 101)

A perspectiva multicultural trabalha com a diversidade; na área educacional os professores trabalham com uma multiplicidade de instrumentos de avaliação. Ivenicki (2015) esclarece que uma avaliação para a diversidade parte de uma didática multicultural e se desvencilha da técnica ou da teoria isoladas, e vice-versa, mesclando a teoria e a prática. Canen (2012) pontua as questões centrais que perpassam o campo do multiculturalismo e do interculturalismo e destaca de que maneira se refletem diretamente nas concepções e nas práticas escolares.

Ivenicki e Marques (2014) destacam que as políticas educacionais brasileiras e internacionais voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais já apresentam crescente preocupação com questões ligadas à diversidade cultural. Além disso, exemplificam que a Conferência Nacional de Educação (CONAE), articulada ao Plano Nacional de Educação (PNE), construíram metas e ações pensadas na perspectiva da inclusão, da igualdade e da diversidade.

Santiago, Akkari & Marques (2013) descrevem que as experiências interculturais possibilitam a reformulação dos valores, das políticas e das práticas realizadas nas instituições escolares. Nesse sentido, destacam que vários pesquisadores do campo do interculturalismo e do multiculturalismo, como por exemplo, Candau & Moreira (2008), Candau (2012), Canen (2012) e Silva (2003), dentre outros, destacam as particularidades da perspectiva intercultural em nosso país. De maneira que se percebem características próprias relacionadas ao contexto histórico, econômico, social e político vigente. Os autores compartilham exemplos de ações políticas e pedagógicas que se destacaram no sentido de valorizar as diferenças culturais, identitárias, étnicas, de gênero, dentre outras, no contexto escolar.

Ao refletir a respeito da realidade vivenciada por alunos que constituem o público alvo da Educação Especial (PAEE) na educação inclusiva, percebe-se inúmeras diferenças constitutivas desses sujeitos, que precisam ser consideradas. Muitas vezes, as crianças do PAEE aprendem em tempos e modos diferenciados das metas e alvos considerados padrões. As discussões teóricas demonstram que nossa educação escolar está atrelada a todo processo de homogeneização imposta pela cultura ocidental eurocêntrica. Sendo assim, vivenciamos contínuos processos escolares e sociais de exclusão, violência, discriminação, preconceito e, como consequência, a manutenção de fracasso escolar e práticas excludentes e segregacionistas.

Então, quem são os sujeitos excluídos? E quem são os sujeitos excludentes? Será que, como educadores, sabemos “incluir”? Será que nossas práticas são excludentes ou inclusivas? (CANEN e XAVIER, 2012, p. 18)

Santiago, Akkari & Marques (2013) salientam que a perspectiva multicultural aplica-se por meio de uma educação para a alteridade, aos direitos do outro e à igualdade de oportunidades. A adoção de uma perspectiva intercultural favorece o diálogo entre as diferenças e promove um ensino culturalmente sensível às vivências dos alunos. A interculturalidade crítica pretende estabelecer um caráter mais democrático pelo viés do

rompimento com as injustiças econômicas, políticas e sociais. Possibilita refletir sobre qual o tipo de interculturalidade tem sido produzida na sociedade e nas instituições de ensino. Kelman (2015, p. 94) demonstra que a educação inclusiva deve oferecer *padrões educacionais eficientes* e a educação de surdos necessita dar conta de *oferecer a língua de sinais como instrumento de comunicação e de pensamento*, evitando-se um trabalho inadequado e a ineficácia do processo de ensino e da aprendizagem.

Bortolini (2008), apesar de discutir o multiculturalismo no campo da diversidade de gênero e da diversidade sexual, apresenta contribuições pertinentes à temática de práticas multiculturais no contexto da educação inclusiva. Destaca os amplos debates que envolvem as desigualdades raciais, os povos indígenas, as pessoas com deficiência, as diferenças culturais e étnicas e as questões de gênero e sexualidade. Leva-nos a pensar nos processos de exclusão vivenciados por diferentes sujeitos em diferentes construções culturais dentro da escola. As relações que envolvem igualdade, desigualdade e diferença necessitam ser abordadas através de intensos debates teóricos e pela ação de movimentos sociais que abordam a diversidade na escola.

Canen & Xavier (2012) e Canen & Santos (2009), informam que a perspectiva central do multiculturalismo envolve a diversidade cultural no currículo escolar e na formação inicial e continuada dos professores, diferenciando-se de algumas perspectivas, ao propor formas de luta de grupos identitários. Esses apontamentos são muito relevantes, já que uma das questões centrais que precisam nortear as práticas escolares que reconhecem e valorizam a diversidade cultural, identitária, cognitiva e sensório-motora, orienta-se a partir de um currículo construído e pensado a partir das especificidades dos alunos a quem ele contemplará.

Os sujeitos surdos possuem identidades variadas, portanto não devem ser rotulados como sujeitos homogêneos. Para além da surdez, também são constituídos de outros traços de identidade, de gênero, de etnia, dentre outros. Tal discussão nos remete a Canen e Xavier (2012), que orientam o multiculturalismo não como um adendo ao currículo. Para os autores, ele deve impregnar as estratégias, os conteúdos e as práticas trabalhadas em aula pelo professor.

A resposta a essa questão encontra suas bases nas lutas e conquistas da sociedade civil por seus direitos sociais, como consequência de um descontentamento originado pela discriminação e pela exclusão de inúmeros grupos considerados minoritários. (CANEN e XAVIER, 2012, p. 20)

Há uma marca histórica e política na escolarização de alunos surdos. Ocorreram inúmeras tentativas de naturalização e normatização de suas identidades, conhecimentos e comportamentos. Sofreram ao longo da história rotulações discriminatórias e preconceituosas, porque eram enquadrados enquanto deficientes e incapazes. Inclusive na imposição de uma norma linguística que não partilhavam. Constantemente aparecem tentativas de apagamento da surdez. Até os dias atuais, há muitas ações de resistência por parte da comunidade surda, ao combater os discursos que legitimam a não aceitação de suas culturas e/ou identidades.

A língua de sinais é uma língua gesto-visual, composta por parâmetros linguísticos verbais e extra verbais. Os sujeitos surdos precisam ter a aquisição dessa língua o mais precocemente possível, pois a falta de uma primeira língua (L1) interfere diretamente no processo de constituição identitária. As comunidades surdas demonstram variadas formas de caracterização de seus traços linguísticos, por meio da disseminação de publicações e materiais que apresentam algumas das suas especificidades históricas, linguísticas e culturais.

Os surdos sinalizantes (que têm a língua de sinais enquanto primeira língua) não se veem como deficientes, mas marcados pela diferença cultural, linguística e identitária. Por esse motivo, vêm construindo identidades coletivas. Segundo Canen & Grant (2001), grupos específicos demonstram a pertença de identidade para garantir seus direitos. Muitos grupos de surdos consideram que Surdos, com “S” maiúsculo, são somente aqueles sujeitos que não ouvem e se comunicam através da língua de sinais, sua primeira língua.

É preciso problematizar ações nas quais a comunidade surda sinalizante (que têm a língua de sinais enquanto primeira língua) cria um padrão único de sujeitos surdos, discriminando os oralizados (que fazem leitura labial e se expressam oralmente em português) e os implantados (surdos que se submeteram ao processo cirúrgico de implante coclear para resgatar e ampliar resíduos auditivos).

Percebe-se um posicionamento político por parte de militantes da comunidade surda, que são sinalizantes, de romper com uma imposição medicalizadora da leitura labial e do uso de próteses auditivas (STROBEL, 2008; SKLIAR, 1998). Recentemente, há algumas décadas atrás, muitos surdos eram submetidos à obrigatoriedade de conseguir falar e ampliar resíduos auditivos. Muitos pesquisadores (DORZIAT, 2013; LACERDA, 2010) esclarecem que as línguas de sinais dão conta de abarcar ou produzir saberes de qualquer área ou campo de conhecimento. A diversidade cultural e identitária presente nos sujeitos surdos (sinalizantes, oralizados, implantados) e nos grupos minoritários, precisa ser disseminada e valorizada combatendo as estigmatizações preconizadas por grupos majoritários e dominantes.

Existem surdos com consciência política de sua identidade, surdos que não têm essa identificação com surdos nem com ouvintes, surdos de classes populares, oralizados, meninos de rua, sem aquisição de nenhuma língua etc. A surdez é apenas uma faceta deste sujeito que, além dela, constitui-se como elemento de outros grupos em função de demais determinantes constituintes de sua subjetividade, tais como opções religiosas, sexuais, educacionais, etc. (KELMAN, 2011, p. 101).

A discussão apresentada acima indica que alguns surdos criam lutas identitárias por meio de movimentos simbólicos que caminham para uma linha tênue de fronteira entre mudanças e rupturas almeçadas ou por fazer “guetizações” ao “universalizar os particularismos” (CANEN, 2012, p. 240). Em alguns momentos históricos “guetizam” os outros sujeitos que partilham o mesmo histórico de exclusão social, ao não considerá-los como seus pares. Em outros momentos, se aproximam e unem-se a grupos e a sujeitos dos quais se distanciavam.

Conforme a autora da citação acima, alguns reivindicam o direito à semelhança, entretanto apagam-se as identidades coletivas presentes inclusive em grupos minoritários que também apresentam diversidades entre si, não são iguais. Por questões políticas criam ações de aproximação ou um afastamento estratégico, para unir forças e galgar conquistas comuns e/ou distintas.

Torna-se significativo para a discussão teórica apontar práticas discursivas e atitudinais a serem alcançadas. Dentre elas, reconhecer as múltiplas identidades, reconstruir a dinâmica educacional a partir da seleção de currículos significativos e plurais, além de propor um processo de inclusão educacional que valorize as diferenças como oportunidades para novos saberes e aprendizagens.

Buscam-se tentativas de potencializar os alunos a assumir suas identidades e lutar por seus direitos. As leituras apontam que o desempenho escolar é diretamente afetado em razão dos preconceitos sofridos pelos alunos. O grande desafio seria construir um ambiente escolar de convivência e diálogo, e um currículo e a prática pedagógica nessa perspectiva. Canen (2012) esclarece que alguns autores defendem na educação, a relevância de sensibilizar os professores para conceberem caminhos didático pedagógicos que articulem os conteúdos ao trabalho dos docentes na prática.

A autora contribui ao apontar um currículo desafiador de preconceitos, estratégias que visem resgatar a escola como uma organização multicultural, estratégias curriculares multiculturais que contribuam para que não ocorra a intolerância no contexto escolar e na

sociedade. A perspectiva multicultural no processo de inclusão torna-se um currículo em ação, apto a contemplar as possibilidades de articulação cotidiana.

A escola e a sala de aula, assim como na sociedade, são os espaços onde ações e reproduções preconceituosas e discriminatórias são mais visíveis. Entretanto, algumas propostas políticas que valorizam as diferenças linguísticas e identitárias dos surdos propõem um currículo em ação através de disciplinas, discussões, debates, vídeos que dialoguem a respeito dos preconceitos vividos, sofridos e reproduzidos. Essa discussão poderá contribuir de forma significativa no campo da educação e inclusão social e educacional de surdos.

Exemplificar o que os colegas vivenciam no cotidiano, ver ou assistir relatos com depoimentos pessoais e de outras pessoas e discutir sobre as questões explicitadas, trará compreensão das questões mencionadas. A contextualização por meio de experiências vividas enriquece o debate e a aprendizagem de todos.

Questionar a essencialização e perceber se há estratégia de luta nessa aproximação, permitirá uma análise mais crítica ao das diferenças e propor formas de resistência de grupos identitários que desafiem o contexto curricular e o congelamento identitário. Discutir essas questões torna-se essencial para compreender as discussões políticas e culturais em torno da educação inclusiva e mais especificamente da educação de surdos. Permite problematizar discursos que eximem alguns profissionais de buscar estratégias pedagógicas ao trabalhar com os alunos que possuem especificidades educacionais, contrariando a reprodução de visões e perspectivas hegemônicas.

2.1.3 Questões da educação bilíngue e inclusiva

As propostas educacionais mais fortemente presentes na política nacional vigente, para as instituições públicas de ensino que atendem alunos surdos, são propostas educacionais de Educação Bilíngue ou de Educação Inclusiva. São modelos educacionais distintos, não necessariamente opostos. A comunidade surda defende o modelo de escolas bilíngues, onde todas as aulas são ministradas em sua língua de instrução, a língua de sinais. É possível que a escola seja inclusiva ou especializada e ainda ser ou não bilíngue? Há experiências de classes ou escolas bilíngues, em alguns estados brasileiros, que comprovam um caminho de perspectiva bilíngue mais efetiva do que a inserção de um número reduzido de alunos surdos em turmas inclusivas. A perspectiva do bilinguismo se apresenta como um caminho para a construção política e educacional da identidade dos alunos surdos.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014) salienta na Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PNE/2014, Lei 13.005/14)

Conforme a Lei do PNE/14, o sistema educacional inclusivo prevê a garantia do AEE a todas as crianças e jovens com diferentes necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa palavra “preferencialmente” enfatiza que a política nacional prefere o modelo da Educação Inclusiva, em detrimento do modelo de Educação bilíngue, indicando não priorizar escolas bilíngues ou instituições especializadas. Porém há de se pensar nas especificidades dos alunos surdos.

Os profissionais AEE trabalham em escolas inclusivas para que os alunos surdos ampliem a aquisição da Libras como primeira língua (L1) e construam conhecimentos na segunda língua (L2), o português escrito. É alarmante pensar que nas escolas bilíngues, onde os professores são bilíngues e lecionam em língua de sinais, não há a atuação do profissional do Atendimento Educacional Especializado. Já que os alunos têm contato com o professor diretamente em língua de sinais, não precisam da mediação linguística de outro profissional, o tradutor intérprete de Libras.

O PNE 2014/2024 contemplou a especificidade dos alunos surdos, no tópico 4.7 da Meta 4, garantindo legalmente a possibilidade de inserção dos alunos surdos em escolas ou classes bilíngues. Atualmente, um dos contextos que tem se configurado nas escolas inclusivas do Estado do Rio de Janeiro são as salas de aula com professores monolíngues e tradutores intérpretes de Libras atuando em parceria. Esse modelo não garante o fim da exclusão, pois a maioria dos professores e dos alunos ouvintes não sabem Libras, acarretando barreiras de comunicação e restringindo o contato dos alunos surdos exclusivamente entre si ou com o tradutor intérprete de Libras.

Santos & Paulino (2008) apontam que “*a inclusão é a luta contra exclusões*”. Os autores destacam que a inclusão é um processo que se vive e não se ensina.

Nesse sentido, educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. (p. 12).

Percebe-se de acordo com a citação acima que a inclusão educacional minimiza o distanciamento físico entre surdos e ouvintes, entretanto o afastamento educacional e social permanece na questão linguística, se o currículo não for bilíngue e trabalhado na perspectiva do português enquanto segunda língua (L2).

O reconhecimento linguístico dos alunos surdos foi conquistado por meio de um grande pleito político da comunidade surda e militantes através da oficialização e regulamentação da Libras, possibilitando a implementação de uma educação bilíngue. Skliar (1998) apresenta em sua pesquisa educacional, a criação de um novo espaço acadêmico denominado: “*Estudos Surdos em Educação*”, defendendo os processos de identidade e cultura do sujeito surdo, a Língua de Sinais como sua primeira língua e o português como sua segunda língua.

Em relação às políticas linguísticas, Cavalcanti (1999) explica que toda a proposta de ensino voltada para a educação está ligada a uma política defendida, seja ela monolíngue, bilíngue ou multilíngue. Esclarece que o cenário educacional brasileiro não encoraja o ensino no contexto de minorias linguísticas. Entretanto, diferencia-se da realidade de países bilíngues, como o Canadá (francês e inglês) e países multilíngues, como a China, com os múltiplos dialetos locais.

A população e a cultura brasileira são bem diversificadas, porém a política linguística ainda é monolíngue na maioria dos estados de nosso país. Com a exceção de algumas regiões do Brasil onde há ensino trilíngue, e da comunidade majoritária indígena. Em vários municípios brasileiros a política federal não é implementada, considerando as várias línguas existentes no país. A autora citada anteriormente afirma que o Brasil deveria se reconhecer como multilíngue em razão das mais de 203 línguas indígenas ainda existentes.

Sá & Sá (2015) explicam que o tema da inclusão é imprescindível na educação de surdos, pois tem sido a direção política do Brasil, que “refere-se à defesa do “direito” de todos os alunos com deficiências (sensoriais, físicas ou intelectuais) estarem nas escolas comuns” (p. 18). Porém a educação de surdos aborda enfoques e questões mais específicas e perpassa aspectos linguísticos, culturais e identitários.

Entendemos que a inclusão de surdos envolve muito mais que proporcionar que os surdos adentrem à escola comum (regular), isto porque dificilmente a escola comum se torna o imprescindível ambiente linguístico para a aquisição precoce de uma língua espaço-visual, como é a Língua de Sinais Brasileira – a Libras. (SÁ & SÁ, 2015, p. 18).

Esse fato revela que a educação bilíngue está em processo de construção e as tentativas vigentes se apresentam muito distantes de um modelo ou proposta ideal ou até mesmo já consolidados para atender qualitativamente aos alunos surdos, que possuem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1). Souza (2006) amplia nossas discussões sobre o bilinguismo quando aponta a relevância do Decreto 5.626/05 que contempla a garantia do direito linguístico dos alunos surdos, por meio do acesso a um currículo em língua de sinais e em língua portuguesa. Falar em Educação Inclusiva não é o mesmo que falar em educação bilíngue para surdos.

Em relação aos surdos, o decreto de nº. 5.626 (BRASIL, 2005) apresenta um novo horizonte: o direito, também aos surdos de terem escolas bilíngues, nas quais o currículo lhes seja franqueado em sinais, o Português ensinado a eles como segunda língua [...] a fim de que a condição bilíngue da pessoa surda seja respeitada, e o direito a processos de educação diferenciada lhe seja garantido com base em sua singularidade linguística. (p. 265)

Os profissionais TILSP que atuam em instituições educacionais públicas, de Ensino Básico e Ensino Superior, deparam-se com uma gama de propostas educacionais defendidas pelas instituições nas quais trabalham. Vale esclarecer e ressaltar que, ao longo dos anos, várias nomenclaturas foram utilizadas para se referir aos profissionais que atuam na mediação linguística de alunos surdos. Os embasamentos teóricos apresentados pelos autores (ALBRES, 2015; LACERDA & SANTOS, 2014; ROSA, 2006; LODI & LACERDA, 2009; KELMAN, 2005, 2008, 2011) marcam essas mudanças políticas na forma de nomear o profissional. Dentre elas destacam-se ILS (Intérprete de Língua de Sinais), IE (Intérprete Educacional), TILS (Tradutor Intérprete de Libras) e, mais recentemente, TILSP (Tradutor Intérprete de Libras e Língua Portuguesa). Albres (2015) identificou cerca de dezesseis denominações para o cargo mencionado.

Albres (2015) esclarece que a atuação de profissionais tradutores intérpretes de Libras e português no campo da educação é recente. No entanto, precisam se adequar ao modelo de ensino adotado pela instituição na qual estiverem inseridos. Conforme Lodi e Lodi e Lacerda (2009) afirmam, a “Educação Inclusiva Bilíngue” parte da perspectiva bilíngue de organizar a escola com base no princípio da circulação efetiva da Libras em todo o espaço escolar. Diante da reivindicação de militantes e lideranças surdas representadas pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), o PNE/2014 fez a retificação e distinção entre escolas inclusivas e escolas bilíngues, classes inclusivas e classes bilíngues.

A FENEIS juntamente com a comunidade surda conquistou, após acirrada discussão política, modificar a redação do último PNE/2014 para garantir a diferenciação entre Educação Bilíngue (educação para surdos onde a Libras é primeira língua e o português segunda língua), Escolas Inclusivas (escola com turmas onde alunos surdos e alunos com necessidades especiais são incluídos em uma mesma sala de aula), Escolas Bilíngues (escola com turmas onde alunos surdos e alunos bilíngues estudam em aulas ministradas em Libras como língua de instrução) e Classes Bilíngues (turmas com alunos surdos ou bilíngues que funcionam dentro de escolas inclusivas onde a Libras é a língua de instrução). Na Meta 4 do PNE/2014:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos;

Não foram banidas as instituições especializadas ou da Educação Especial. Elas atendem os alunos do PAEE considerados mais severos. Essa possibilidade de escolha cabe às famílias. O MEC (Ministério de Educação) recomenda essas instituições as crianças e jovens nos casos descritos anteriormente. Antes da promoção da Educação Inclusiva nas escolas brasileiras, todos os alunos do PAEE eram direcionados para escolas especiais ou classes especiais, não sendo comum encontrá-los matriculados em classes comuns de ensino regular, embora o princípio da Integração, anterior à inclusão, recomendasse que os alunos do PAEE deveriam estar inseridos em sala de aula, incluídos na mesma classe que os outros alunos do mesmo ano de escolarização.

Os professores ouvintes que trabalham com alunos surdos precisam ser fluentes em Libras, ampliando-se, dessa forma, as possibilidades para reconhecerem o que seus alunos pensam, sentem, dizem e aprendem. Só um intérprete não é suficiente para que o ensino seja acessível, pois a tradução por si só não garante a valorização da Libras. As pesquisas indicam que:

[...] a presença dos intérpretes de Libras não é a condição básica para efetivar a educação bilíngue, nem mesmo são estes que fazem um ambiente educacional se tornar “bilíngue”. Um ambiente educacional bilíngue de surdos demanda que o estudante surdo receba a comunicação do professor preferencialmente pela via direta, tendo esta língua como língua de instrução. (SÁ E SÁ, 2015, p. 26, 27)

Alguns modelos de educação bilíngue estão em processo de avanço em várias localidades do país. Recentemente algumas instituições de ensino vêm realizando concursos para efetivar em cargo público profissionais tradutores intérpretes ou professores intérpretes de Libras. Os alunos das séries iniciais (1º ao 5º ano) precisam de um professor regente bilíngue, porque muitos nessa faixa etária estão em processo inicial de aquisição de primeira língua. Inúmeras famílias desconhecem a língua de sinais e utilizam sinais caseiros com seus filhos, sendo relevante o ambiente escolar para a estruturação e aquisição de uma língua que os insira no mundo e permita a construção de conhecimentos.

A comunidade surda defende ser necessário que os alunos surdos das séries iniciais estudem em classes bilíngues com professores bilíngues, pois grande parte inicia a sua aquisição inicial de Libras ao chegar na escola. Sua primeira língua (L1) precisa estar estruturada para que seja possível refletir e compreender os conhecimentos trabalhados em sala de aula. No 1º segmento do ensino fundamental costuma-se ter um único professor regente para trabalhar as disciplinas (português, matemática, história, ciências e geografia).

A realidade do 2º segmento é distinta. São várias disciplinas e os professores possuem habilitação específica para o ensino de uma única disciplina. Para chegar nessa etapa de escolarização, os alunos surdos deverão ter sua L1 estruturada para seguir na ampliação dos conhecimentos e da aprendizagem dos conteúdos escolares. Não é prioridade exigir que todos os professores saibam Libras. Porém é oportuno identificar em que sentido a escola aqui investigada constrói uma educação bilíngue. É com propostas e ações que de fato capacitem e potencializem, a longo prazo, todos os professores, alunos e corpo escolar a aprenderem a língua de sinais? Ou usando a estratégia de inserir um profissional mediador da comunicação (tradutor intérprete ou professor intérprete de Libras) para sozinho assumir essa construção?

Quando a escola defende politicamente uma educação bilíngue deve apresentar um currículo voltado para essa proposta bilíngue, para que de fato essa perspectiva bilíngue se torne viável. A instituição não deve possuir apenas profissionais para a mediação linguística; deve ter em seu quadro professores de Libras e profissionais surdos que contribuam efetivamente para que todos da unidade escolar tenham acesso à aprendizagem das duas línguas envolvidas, Libras e português.

Dentre as várias funções e atribuições exercidas pelos tradutores e intérpretes, em sua prática profissional, é necessário conhecer e destacar suas demandas dentro do campo educacional. Deve-se considerar a relevância da presença e atuação do profissional que irá realizar a mediação linguística ao traduzir da Libras para a língua portuguesa (e vice-versa).

Ou ainda, a atuação do professor intérprete no ensino e na interpretação dos conteúdos apresentados em sala de aula. Esses profissionais são fundamentais no processo educacional.

De acordo com Lacerda (2010):

Entre os profissionais que atuam na efetivação de práticas de educação inclusiva, encontra-se o tradutor-intérprete de língua de sinais (Libras/Português) (TILS). Profissional previsto no Decreto 5.626, é responsável pela acessibilidade linguística dos alunos surdos que frequentam parte da Educação Básica e Ensino Superior, interpretando do Português para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e vice-versa. A demanda por este profissional é crescente, já que é crescente também o número de surdos matriculados em busca de conhecimento mediado pela Libras. Em 2005, surgem os primeiros cursos em nível superior para formação de TILS. Com a publicação do Decreto 5.626, ficam determinados oficialmente níveis de formação e atribuições. (p. 133)

A autora ressalta a importância e obrigatoriedade legal da presença desse profissional em salas de aula com alunos surdos incluídos, esclarecendo que, a partir do decreto nº 5.626/05, houve a necessidade de formação dos TILSP para que estejam capacitados de acordo com as necessidades e demandas do espaço em que irão atuar. Dessa forma, é relevante analisar a formação mínima exigida para o cargo de tradutores e intérpretes de Libras em processos seletivos de municípios do Estado do Rio de Janeiro e verificar em que área é necessário possuir formação e quais são os pré-requisitos necessários para atuar no cargo, visto que a regulamentação da profissão é bem recente. É também necessário que se criem outras possibilidades de cursos de formação técnica que trabalhem não só a teoria, mas a prática habilitando esses profissionais para atuar na área da tradução e interpretação.

Kelman (2005) traz importantes contribuições à temática central discutida nessa dissertação - a atuação do professor intérprete - e nos traz pistas a respeito do porquê da criação do cargo em escolas públicas. Aponta que “*a figura do professor intérprete ou intérprete educacional foi recentemente introduzida nas escolas públicas de ensino fundamental*” (p.1), ou seja, possivelmente muitas instituições não delimitam uma fronteira que diferencie o papel do intérprete educacional, que atua especificamente em instituições de ensino, do papel do professor intérprete.

A autora explica ainda que a implementação de políticas públicas e o reconhecimento da Libras, em 2002, foram fatores que permitiram que esses profissionais fossem inseridos na escola pública de ensino fundamental. Além disso, Kelman (2005) salienta que no Brasil não há desvinculação entre a função de intérprete e de professor nas classes inclusivas da Educação Básica e, portanto, vem sendo exigida a formação de professor para exercer a

atuação de intérprete. Alguns concursos de municípios do estado do Rio de Janeiro já têm feito essa exigência de dupla formação em tradução interpretação e docência.

No Brasil, o sistema educacional oficial não desvincula uma função da outra, de modo que a formação do professor é pré-requisito para o exercício da função. Nesse caso, a função do intérprete educacional se superpõe à do professor intérprete. (p. 2)

Kelman (2008) observou e registrou em pesquisa de campo, realizada em escolas municipais de Brasília, algumas atribuições desempenhadas pelo intérprete educacional. Além das questões apontadas acima, em outro artigo, a autora apresenta onze atribuições adicionais ao intérprete educacional, além de interpretar o professor. São elas: ensino de português como L2, ensino de língua de sinais para surdos, ensino de língua de sinais para ouvintes, participação no planejamento das aulas, orientação de habilidades de estudo aos alunos surdos, estímulo à autonomia do aluno surdo, adequações curriculares, estímulo e interpretação da comunicação entre colegas surdos e ouvintes, uso de comunicação multimodal⁵, tutoria e promoção de tutoria entre pares de alunos. Essas atribuições evidenciam algumas das variadas atividades desempenhadas ou assumidas por professores intérpretes, tradutores e intérpretes educacionais ou intérpretes com a formação de professor e vice e versa. Apontando uma fusão de papéis ocorridos em contextos educacionais inclusivos e conseqüentemente, alguns conflitos de atuação entre os profissionais.

Belém (2010) salienta que a nomenclatura de Intérprete educacional também é muito utilizada para apresentar o papel diferenciado de um tradutor intérprete com formação em docência, atuando de maneira diferenciada e ativa no processo de ensino aprendizagem experienciado pelos alunos surdos.

Estes apontamentos serão discutidos e aprofundados na discussão da pesquisa de campo que foi realizada na escola polo do município de Nova Iguaçu. Sobre as questões que envolvem a atuação dos professores intérpretes, cabe destacar que:

No ensino fundamental da rede pública, a função de intérprete educacional se confunde com a do próprio professor. Normalmente o professor do aluno surdo é ouvinte, com alguma proficiência em língua de sinais. É com esse profissional que os alunos surdos vão adquirir a língua de sinais quando chegam na escola, uma vez que frequentemente são filhos de pais ouvintes. O educador surdo é a pessoa mais indicada a introduzir uma criança surda no universo linguístico da língua de sinais e na Cultura Surda. Todavia, sua presença ainda é rara nos sistemas públicos de ensino. (KELMAN, 2008, p.72)

⁵ Outros recursos de comunicação, contextualizados ao campo educacional, que possibilitam o uso de estratégias pedagógicas por meio de ferramentas da comunicação alternativa.

A autora pontua que tem sido nomeada de bi-docência a parceria entre a professora regente e o intérprete ou interlocutor. Prefere o termo co-docência, trazendo uma diferença substancial do conceito. Bi-docência seriam dois profissionais atuando no mesmo espaço físico, entretanto, co-docência significa um trabalho compartilhado e com planejamento integrado, de forma dinâmica e interativa (KELMAN, 2008). Essa perspectiva afeta a qualidade de ensino dos alunos surdos.

Atualmente os tradutores e intérpretes ganharam visibilidade profissional e conquistaram a ampliação do espaço no mercado de trabalho por meio da amplitude de ofertas de cursos de formação e capacitação, em nível médio e superior. A partir das conquistas legais alcançadas através da luta política da comunidade surda (da qual os TILSP também fazem parte), militantes surdos e associações de surdos. Garantiu-se o reconhecimento da Libras enquanto língua.

Alguns questionamentos a respeito dos tradutores e intérpretes de Libras podem contribuir para as reflexões teóricas apresentadas até o momento: Qual o tipo de formação acadêmica e profissional que o intérprete deve ter para atuar na área educacional? Qual o tempo mínimo de experiência profissional que possibilitará uma melhor atuação no campo da educação de surdos? Quais as reais atribuições exigidas e desempenhadas pelo profissional com a dupla formação de professor e intérprete? Tais questões serão desdobradas e discutidas ao longo dos capítulos seguintes.

3. OS PAPÉIS DOS TRADUTORES INTÉRPRETES DE LIBRAS E DOS PROFESSORES INTÉRPRETES

No campo da educação de surdos, muitas vezes as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não favorecem o aprendizado desses alunos. São pensadas e direcionadas aos alunos ouvintes. Lacerda & Santos (2014) salientam que a proximidade do professor regente com o tradutor intérprete amplia as possibilidades de um trabalho colaborativo, com abertura para discussões em prol de um melhor trabalho em sala de aula. Nesse sentido, os tradutores intérpretes podem atuar de maneira aperfeiçoada em sala de aula, com os professores de classe regular, ao ministrarem as suas aulas.

Lacerda & Santos (2014) evidenciam que as atividades dos intérpretes devem ocorrer num ambiente plural, bilíngue, e dependem muito do modo como o professor atua na sala de aula (se há ou não planejamento de aulas; se organiza ou não sua aula com recursos visuais). Porém sabemos que de modo geral, este modelo de educação bilíngue ainda não é uma realidade em grande parte das instituições públicas de ensino que atendem os alunos surdos. A maioria dos professores do ensino básico que lecionam aos alunos surdos não domina a língua de sinais. Esse fato descaracteriza a proposta de construção de uma educação bilíngue idealizada pela comunidade surda, mas não inviabiliza a atuação dos tradutores intérpretes em sala de aula e em outros inúmeros espaços. Esses profissionais são indispensáveis no modelo de educação inclusiva, para suprir a ausência de conhecimento de língua de sinais dos professores regentes.

Lacerda e Santos (2014, p. 207) explicam que o tradutor intérprete “trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não só interpretando conteúdos como também se envolvendo nos modos de torná-los acessíveis ao aluno, conversando e trocando informações com o professor”. Os tradutores e intérpretes das instituições educacionais inclusivas e bilíngues devem ser sempre participantes ativos nas discussões e decisões realizadas.

Os intérpretes educacionais partilham da luta da comunidade surda (da qual também fazem parte) em prol de educação bilíngue. Segundo Fernandes (2006) a educação bilíngue para surdos é um projeto educacional no qual todos os profissionais que atendem os alunos surdos devem interagir por meio da língua de sinais em todos os contextos e momentos da aprendizagem. Destaca que são necessárias ações efetivas para que a língua de sinais seja a principal língua do currículo. A autora discute que as propostas de educação bilíngue em curso desenvolvidas na educação inclusiva, com profissionais que fazem a tradução e

interpretação, são distintas do contexto das escolas especiais, onde os professores regentes dão aula em língua de sinais e não há necessidade da presença de tradutores intérpretes.

Alguns professores de 2º segmento das escolas públicas inclusivas que atendem alunos surdos, por terem muitas turmas ou não possuem tempo suficiente para conhecer as especificidades de seus alunos, não demonstram preocupação efetiva em aprender a Libras. Mesmo quando a instituição possui profissionais intérpretes, esses professores precisam estar mais sensíveis a um contato mais próximo com os seus alunos. Deveriam evitar continuar somente “falando oralmente” em suas aulas, procurar interagir com os estudantes surdos, aprender alguns sinais básicos para iniciar o estabelecimento de uma comunicação. Deveriam perceber que a aprendizagem de alunos que não ouvem depende da interação linguística efetiva em Libras. Nesse sentido, todo o corpo escolar precisa partilhar de um movimento contínuo de aquisição e ampliação de conhecimentos em língua de sinais, para que de fato uma educação bilíngue possa ser construída em longo prazo.

Alguns profissionais das escolas veem os professores intérpretes como invasores ou uma ameaça, porque se sentem desconfortáveis com a presença de outro profissional/professor em sala de aula. Albres (2015) informa que a própria legislação que discute a educação de surdos e o papel dos tradutores e intérpretes, como por exemplo, o Decreto 5.626/05 que discute “alguns princípios de educação inclusiva bilíngue” apresenta “determinações, as contradições e forças antagônicas” (p. 12) quanto à construção do profissional intérprete educacional e da educação inclusiva bilíngue para alunos surdos. Mostra o quanto é necessário que os profissionais recebam um suporte e treinamento dos sistemas de ensino, além das qualificações que muitos já trazem para a interpretação educacional.

Além da construção de uma educação bilíngue e o fomento de espaços que promovam sujeitos bilíngues, deve-se buscar uma educação de surdos desvinculada de um viés que exerça supremacia de um grupo diante do outro.

Consideramos que as formas de se referir ao intérprete de língua de sinais e língua portuguesa, o qual atua na escola, é uma forma de expressão que constitui a nossa forma de pensar sobre esse profissional, que está intrinsecamente relacionada à condição histórica e social na qual vivemos (ALBRES, 2015, p. 12).

A preocupação com os alunos e com o avanço da formação de profissionais bilíngues é imprescindível, buscando minorar as percepções de alguns professores sobre o seu poder, suas vaidades ou disputas de quem deve aparecer mais em cena.

[...] Nos convoca a pensar sobre o serviço de interpretação educacional na atual perspectiva de inclusão de alunos surdos, mostrando a complexidade das relações interpessoais entre intérprete, professor e alunos, atravessadas em seus modos de atuar e dos papéis estabelecidos no ato pedagógico. Trata-se de uma busca inexaurível por caminhos possíveis de serem trilhados para que a escolarização do aluno surdo seja possível na escola, na qual ele está inserido (ALBRES, 2015, p. 9).

Martins (2013, p. 20) explica sobre a *necessidade de não interferência do intérprete no processo de ensino*. Afirma que ele deva ter uma suposta neutralidade que a comunidade surda cobra ao ILSE (*Intérprete de Língua de Sinais Educacional*). Temos que refletir se a questão central é a necessidade do professor trabalhar juntamente com o intérprete educacional ou com um professor intérprete? O intérprete educacional precisa estar munido de estratégias que extrapolam a competência tradutória. A experiência de atuação no campo educacional possibilitará que ele atue de acordo com as especificidades dos alunos, sem ultrapassar as fronteiras de seu papel. Não deve ocupar ou substituir o trabalho do professor regente, a fronteira é tênue, o que não impede o estabelecimento de um trabalho em parceria. Por outro lado, o professor intérprete não precisaria ficar restrito a uma neutralidade em relação ao ensino dos conteúdos. Sua formação e parceria com o professor poderia permitir acordar coletivamente as negociações cabíveis para que realize a tradução das aulas ministradas pelo professor regente e tenha autonomia de ensinar e contextualizar os conteúdos necessários.

Faz toda a diferença quando o professor e a turma são bilíngues e os alunos acompanham as discussões que circulam em sala de aula. Sabemos que o professor tem autonomia para direcionar as propostas e encaminhamentos em sala de aula. Segundo Albres (2015, p. 28) “o intérprete se apresenta como novo agente a se enquadrar nesse grupo, visto que lida diretamente com o alunado”. Se o profissional que realiza a mediação linguística é considerado como parte efetiva do contexto educacional, receberá suporte por meio de capacitação e formação continuada, “favorecendo a construção de uma identidade dos intérpretes”.

Nem sempre os professores intérpretes são reconhecidos como profissionais competentes para mediar a comunicação e traduzir os conteúdos e conhecimentos trabalhados em sala de aula pelo professor. Em inúmeros casos o corpo escolar desconhece suas reais experiências e vivências.

[...] Um considerável número de pesquisas evidencia as dificuldades de relações entre professores e intérpretes (ROSA, 2006; LEITE, 2004; ABREU-DOS-SANTOS, 2013), sendo o intérprete considerado um intruso em sala de aula por

alguns professores. Os profissionais da escola precisam de formação continuada que lhes possibilite envolvimento de forma crítica e consciente com a educação inclusiva bilíngue, pautados em programas bilíngues como os desenvolvidos por Lodi e Lacerda (2009). (ALBRES, 2015, p. 59)

Os tradutores e intérpretes atuam para a acessibilidade, também, dos alunos surdos e dos alunos ouvintes. Lacerda (2009) informa que o intérprete educacional não trabalha somente interpretando conteúdo; é um trabalho ativo que o profissional desenvolve no processo de ensino-aprendizagem. Não atua unicamente em sala de aula, nem mesmo exclusivamente nas aulas dos professores. “Isto não é o mesmo que ser professor, e não significa que ele ensine o conteúdo aos alunos surdos separadamente” (ALBRES, 2015, p. 62). O profissional precisa se sentir acolhido e respeitado e sua atuação precisa ser compreendida por meio de esclarecimentos e orientações a todo o corpo escolar em reuniões, palestras e outros momentos de construção coletiva.

Grande parte dos professores ouvintes não domina a línguas de sinais de maneira a possuir autonomia para ministrar suas aulas e dialogar nas reuniões, em Libras. Albres (2015, p. 61) complementa as “ações dos outros profissionais, professores e alunos são redefinidas dentro da escola em função da posição ocupada pelo aluno surdo e pelo intérprete educacional”. Essa redefinição de papéis é um processo contínuo que deve ser vislumbrado por todos os profissionais da escola.

Santos (2013) apresenta que alguns professores tratam os intérpretes a partir da perspectiva de que são meramente recursos materiais, demonstra uma lacuna da ausência de uma política pública de educação bilíngue para surdos que apresente uma distinção mais direta entre recurso humano e recurso material. *As consequências podem ser desastrosas para a educação de alunos surdos* (ALBRES, 2015, p. 63). Na Educação Inclusiva há peculiaridades próprias, Libras como Segunda Língua (L2) e português como Primeira Língua (L1) para alunos ouvintes, e Libras como L1 e português como L2 para alunos surdos. E o tradutor intérprete ou o professor bilíngue fazem a mediação dos conhecimentos nessas duas línguas, em modalidades distintas.

Conforme Lodi e Lacerda (2009) a organização de uma educação inclusiva bilíngue necessita garantir que os educadores dominem as duas línguas envolvidas. Portanto, todos os professores e os alunos ouvintes, que convivem com os alunos surdos, podem construir um nível de bilinguismo suficiente para compreender a língua de sinais, desde que haja interesse e fomento em cada instituição de ensino e da comunidade escolar.

Albres (2015) discute a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, proposta por Bakhtin/Volochinov (1999), na qual “ao usar a linguagem e se constituir por ela, os sujeitos estão marcados por um processo de conflitos, relações de poder e constituição de identidades”, e complementam, sofrem a influência e são determinados pela posição social ocupada por aqueles que o enunciam, provocando diferentes interpretações (ALBRES, 2015, p. 41). Nesse sentido:

A interpretação no espaço educacional demanda uma atuação que antecede o espaço da sala de aula propriamente dito. A atuação do intérprete inicia anteriormente mesmo ao momento da aula, o intérprete precisa ser acolhido como membro da equipe pedagógica, tendo acesso ao programa curricular da classe em que interpreta e compartilhar com o professor das estratégias pedagógicas que o professor adotará em suas aulas para desenvolver o ensino aprendizagem dos alunos (ALBRES, 2015, p. 86).

O resultado do trabalho realizado pelo tradutor intérprete não é isolado. A articulação do desempenho de sua função somada a todo aparato de suporte e infraestrutura, oferecidos pela Secretaria de Educação do município, pela instituição na qual atua e por todo o corpo escolar (cada um desempenhando o seu papel), possibilitará que os alunos tenham condições reais de acesso aos conhecimentos e conteúdos trabalhados.

A citação abaixo possibilita refletir quanto à relevância da formação inicial e continuada para a capacitação adequada do tradutor intérprete educacional e dos professores intérpretes, para dar conta da complexidade dos processos tradutórios. Atuar no espaço educacional demanda habilidades específicas, o professor intérprete que deseja se encaixar nesse perfil deve buscar obter uma dupla formação e uma capacitação na docência e em tradução e interpretação.

Assim, a formação do intérprete educacional não pode ser apenas na língua a ser traduzida, ou seja, uma formação que confira proficiência em língua de sinais e em português, nem mesmo apenas de pedagogia ou de licenciatura visto que sua atuação será na educação, assim como não pode ser apenas uma formação no campo da Letras/Tradução sem aprofundar nas questões específicas do espaço em que pretende atuar. É necessário refletir sobre uma formação teórico-prática sobre as línguas, sobre os aspectos educacionais – educação inclusiva, educação bilíngue, aspectos pedagógicos específicos à aprendizagem mediada por uma língua de sinais e político a que estão circunscritas as atuações dos intérpretes educacionais (ALBRES, 2015, p. 93).

Não se descarta a atuação do intérprete educacional em detrimento do professor intérprete. O trabalho que acontece no município investigado, entretanto, é pioneiro no estado do Rio de Janeiro. É mais comum encontrar a figura do intérprete educacional atuando em

instituições públicas de ensino que lidam com o 1º segmento. Ao pensar na investigação da atuação de professores intérpretes em turmas de 2º segmento, dificilmente haverá possibilidade desse profissional possuir a mesma formação do professor da classe, já que são professores regentes de várias disciplinas escolares.

Essa é uma das questões cruciais dessa dissertação. Como desempenhar bem o papel de tradutor intérprete nas diferentes disciplinas com as suas exigências de conteúdos específicos? E a questão do repertório de sinais para os conceitos de cada área de conhecimento? O professor intérprete e o intérprete educacional precisarão de muita competência tradutória e pedagógica para traduzir conceitos e conteúdos da língua portuguesa que não possuem um sinal correspondente em língua de sinais.

Muitos dos profissionais tradutores e intérpretes possuem formação na área de educação e da educação de surdos, por meio de cursos de graduação e pós-graduação, portanto não desconhecem as questões discutidas no campo de atuação.

Lacerda (2009) apresenta reflexões significativas neste contexto quando coloca que:

O trabalho de interpretação não pode ser visto, apenas, como um trabalho linguístico. É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos (p.21).

Essa discussão teórica nos permite perceber o desafio e a complexidade da recente atuação desse profissional, desempenhada mais fortemente a partir da última década, em grande parte das escolas inclusivas.

Bakhtin (2010, p. 300) nos auxilia a compreender que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva, e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Nem sempre é possível controlar ou precisar o que surge ou esteja implícito no discurso, nas entrelinhas. As expressões faciais e corporais também compõem a construção do discurso da língua de sinais e o contexto em que ela é exposta.

Masutti & Silva (2011, p. 9) contribuem com a “reflexão de que todo o ato de seleção das palavras, sequências estabelecidas, ritmo escolhido de exposição varia de intérprete para intérprete e esse conjunto de decisões a serem tomadas passa pela singularidade de cada um deles”. Deve se levar em consideração que determinadas construções frasais ou discursivas,

“as entrelinhas”, podem dar margem a várias interpretações e significações. A “interpretação entre duas línguas representa um desafio mental” (RUDNER, PEREIRA & PATERNO, 2010, p.3). Isso não significa que a culpa ou o erro é sempre do intérprete ou que é possível controlar os alcances que determinadas falas ou discursos podem produzir.

Nesse sentido, um dos desafios que se coloca para as estruturas acadêmicas e escolares em seus projetos políticos pedagógicos é criar condições e mecanismos para dar visibilidade e atenção a problemas que ficam, na maioria das vezes, indevidamente, sob a responsabilidade exclusiva dos intérpretes (MASUTTI & SILVA, 2011, p.7).

Autores do campo da tradução e interpretação salientam que, quando *recebemos informação da fonte, um contexto específico à mesma é vinculado ao objetivo de quem a falou* (RUDNER, PEREIRA & PATERNO, 2010, p.2). Masutti & Silva (2011, p.8) pontuam que *o intérprete não é uma máquina, portanto, precisa investir em sua estrutura emocional para operar concomitantemente com todo um aparato técnico-científico de tradução*. O professor também tem a responsabilidade de explicar os conteúdos de sua disciplina de maneira que fique acessível aos seus alunos. O tradutor intérprete não é o único profissional que deve ter esse cuidado de adequar o discurso aos alunos. A clareza da explicação do professor em língua portuguesa surtirá efeitos diretos na tradução e interpretação em Libras, ambos o professor regente e o intérprete, têm responsabilidade no processo de ensino aprendizagem vivenciado pelos alunos surdos.

Muitos tradutores intérpretes reivindicam um momento prévio de planejamento junto ao professor para ter conhecimento e acesso aos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula. Caso não haja esse tempo partilhado, poderão ocorrer erros tradutórios e interpretativos que não serão de responsabilidade exclusiva dos profissionais que realizam a mediação linguística. Infelizmente, o intérprete muitas vezes é acusado por falas e interpretações individuais e variadas dos discursos que já foram emitidos e produzidos, sem nenhum registro para averiguação do ocorrido. Como consequência, torna-se impossível controlar as significações e representações que os discursos podem causar no outro.

No caso de atuação em palestras e em eventos, o intérprete precisa ter acesso ao conteúdo elaborado, com certa antecedência, para acompanhar a sinalização. No momento da sua produção, o discurso jamais pode ser produzido ou reproduzido de maneira fidedigna. Alguns professores regentes das disciplinas e outros profissionais com os quais os tradutores e intérpretes atuam desconsideram que o resultado da tradução e interpretação não pode ser

vislumbrado apenas na hora em que ocorre. O assunto e material a ser traduzido devem ser disponibilizados previamente. O palestrante ou sinalizante deve conversar com o tradutor intérprete para que sejam esclarecidos vocabulários específicos que se pretenda evidenciar, porque nem sempre existe correspondência simultânea entre as palavras da língua portuguesa e os sinais da Libras, como ocorre com quaisquer outras duas línguas distintas.

Há uma visão bastante difundida acerca do papel do tradutor, que o vê como um simples canal pelo qual deva passar uma mensagem de um código a outro, sem a presença de ruídos. Se houver ruídos nessa passagem, serão considerados como erros do tradutor, frutos de sua incompetência no desenvolvimento do trabalho ao qual se propôs (AUBERT, 1994, p. 75).

Os profissionais tradutores e intérpretes precisam fazer escolhas lexicais coerentes e adequadas, mas que não são automáticas, visto que não existe uma palavra da língua portuguesa específica e correspondente para cada sinal produzido ou emitido em Libras. Torna-se incoerente do mesmo modo, quando um palestrante ouvinte ou surdo interrompe o seu discurso para corrigir o tradutor e intérprete no momento da tradução e interpretação. Aubert (1994, p. 80/81) esclarece que o TILSP “terá de tomar decisões nos mais diversos níveis: comunicativo, linguístico, técnico. É, portanto e inevitavelmente, agente, elemento ativo, produtor de texto, de discurso”. Não traduzem palavra por palavra, traduzem discurso dentro de um determinado contexto.

Se existem palavras centrais e chaves na emissão da mensagem que não podem ser omitidas, por se tratar de conceitos relevantes, o emissor do discurso tem por obrigação informar previamente quais são esses termos e conceitos.

É cabível exigir do tradutor o seu próprio apagamento, ou seja, esperar que ele evite, na medida (sobre) humanamente possível, uma atuação que resulte em um filtro entre o texto original e a recepção do texto traduzido na língua de chegada? Em que medida os desvios decorrentes de tal confronto são ou não admissíveis na tradução? A diversidade imposta pelas línguas e culturas de partida e de chegada ao ato tradutório constitui, efetivamente, um conjunto de “servidões” que se impõem ao tradutor? (AUBERT, 1994, p. 79).

Em uma entrevista para Masutti & Silva (2011), Quadros (2004) aponta que a “tradução e interpretação é ressignificar/recolocar/traduzir o que está sendo dito na outra língua, possibilitando a comunicação.” Porém nem sempre e nem todos os professores das diversas disciplinas escolares reconhecem ou consideram as competências, habilidades e

acertos dos professores intérpretes ou dos tradutores intérpretes educacionais. Provavelmente essa mesma filosofia ocorre na avaliação de estudantes surdos, evidenciando mais fortemente os erros, equívocos e não saberes, rotulando-os previamente sem os conhecer mais proximamente. “Para análise da mensagem original o intérprete deve possuir competência linguística e sociocultural para compreender a mensagem” (RUDNER, PEREIRA & PATERNO, 2010, p.4).

Nem sempre os intérpretes são comunicados com antecedência sobre palestras e eventos que ocorrem na escola. É uma situação constrangedora e desconcertante, que retrata o tratamento que é dado aos profissionais que deveriam ser parceiros e coadjuvantes em todas as atividades desenvolvidas em um ambiente bilíngue.

Não são informados ou convidados para elaborar ou contribuir sobre sua prévia participação. Igualmente não há preocupação com o quantitativo de tradutores e intérpretes que estariam disponíveis nos horários estipulados dos eventos. Nesse sentido, é fundamental estabelecer um conjunto de procedimentos que tratem de uma abordagem junto ao professor e aos alunos (em ambas as situações o acordo explícito requer ser efetivado regimentalmente). “Isso precisa ser conquistado como parte da estrutura escolar, que, geralmente, não desenvolve políticas para esse fim. Por isso, quando ocorre um conflito, geralmente, o intérprete é envolvido em termos de responsabilidade. E isso é uma relação muito desigual” (MASUTTI & SILVA, 2011, p. 16).

Por uma questão de logística e organização é necessário que os tradutores e intérpretes participem das comissões desses eventos, colaborando na elaboração, na programação e na indicação do número adequado de profissionais para o nível ótimo do trabalho a ser desenvolvido. O quantitativo de TILSP para palestras, oficinas, sessões e reuniões precisa ser adequado ao número de profissionais que atuam naquele horário.

Os tradutores intérpretes não podem negar acessibilidade a toda comunidade externa que vem prestigiar os eventos e cerimônias promovidos pelas instituições e Secretarias de Educação (SEMED) dos municípios nos quais atuam. Existe um trabalho que somente pode ser realizado por eles mesmos, por mais que para alguns profissionais a atuação dos TILSP torne-se dispensável. Suas demandas e especificidades de atuação precisam ser respeitadas e valorizadas.

O trabalho do tradutor intérprete não é produzido isoladamente. A infraestrutura local, institucional, e todos os demais sujeitos participantes no ambiente de tradução e interpretação, além da logística construída, interferem diretamente no resultado do trabalho de tradução e

interpretação, que é coletivo e envolve inúmeros fatores que extrapolam formação e fluência em língua de sinais e língua portuguesa.

Em certa medida, a cultura escolar, a estrutura escolar, os profissionais, as questões linguísticas e tradutórias, as questões políticas e as diretrizes são alguns dos elementos que afetam a construção do papel dos intérpretes de Libras\Português no contexto educacional (ALBRES, 2015, p. 128).

Autores como Lacerda & Santos (2014) ao entrevistarem tradutores e intérpretes, concluíram que esses profissionais reivindicam, por parte da instituição, uma carga de trabalho escolar voltada para uma formação continuada por meio de cursos de capacitação. Os profissionais do campo educacional, assim como de vários outros campos e carreiras, precisam acompanhar as inovações e saberes da área em que trabalham. A grande maioria dos profissionais TILSP quer participar e demanda organização de horários e flexibilização das atividades internas dos departamentos, de forma a participarem de cursos de capacitação e formação continuada pré-agendados.

3.1 As atribuições do tradutor intérprete e do professor intérprete

O tradutor intérprete de Libras educacional atua nas turmas de 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental. Ele tem a função de mediador linguístico de duas línguas que perpassam o ambiente escolar e a sala de aula. Cabe a ele desenvolver fluência nas línguas envolvidas e competência linguística e tradutória adequadas às escolhas lexicais e ao nível de escolaridade e de fluência dos alunos surdos. O professor intérprete apresenta uma atuação mais ampliada e diversificada, dando mais ênfase às relações que envolvem ensino/aprendizagem dos alunos surdos.

Portanto, percebe-se que ser professor e ser tradutor/intérprete são posições diferentes em termos de profissão e prática, ou seja, constituem atribuições diferenciadas. Faz-se necessário ter em mente que misturar e criar a nomenclatura “professor-intérprete”, mesmo que seja somente para suprir a falta do cargo profissional tradutor/intérprete no quadro de funcionários dos sistemas educacionais, causam conflitos de representações, de funções entre o “professor-intérprete”, professores, alunos surdos e não surdos e demais profissionais da educação, tal como se apresentam as narrativas destes profissionais no decorrer do presente trabalho. (VIEIRA, 2007, p. 54, 55)

Além da relevância de possuir as competências pertinentes a um tradutor intérprete de Libras, o professor intérprete deverá ter uma atuação com parceria mais estreita com o professor regente das disciplinas da turma com alunos surdos. Participará ativamente dos planejamentos de aula, das atividades, das avaliações, das reuniões pedagógicas, além de explicar os conteúdos ministrados pelo professor regente, utilizando estratégias pedagógicas adequadas a cada aluno surdo.

Vieira (2007) explica que há escassez de pesquisas no campo da atuação do professor intérprete e ressalta a necessidade de direcionar pesquisas que apontam para essa atividade.

Parece que se criam fantasias acerca de sua atuação. Como se pudessem, em sua prática, trabalhar segundo a nomenclatura, em momentos professor e em outros momentos intérprete, misturando as duas funções com consequentes conflitos, tanto para eles próprios quanto para os alunos surdos. (VIEIRA, 2007, p. 40)

Percebe-se um desconforto, receio e incômodo entre os profissionais que atuam enquanto professor intérprete, pois essa função é recente, assim como as pesquisas no campo. Vieira (2007, p.50) assinala que “uma das funções é mediar o(s) ensino(s) e a(s) cultura(s), e outra é intermediar linguisticamente esse(s) ensino(s) e essa(s) cultura(s)”. A autora pontua que o tradutor intérprete e o professor intérprete são duas funções distintas. Desafia os próprios tradutores intérpretes a construir os documentos e diretrizes que orientem a sua prática e façam a distinção adequada para os distintos papéis de professor intérprete e tradutor intérprete.

O profissional terá que trabalhar simultaneamente com alunos de perfis distintos e que necessitam de uma abordagem específica. Segundo Rosa (2006, p. 87):

Por lidar diretamente com o aluno surdo, para o intérprete é praticamente inviável a separação dos papéis e ele acaba tomando ações pertinentes ao professor. Essa facilidade com que o intérprete se coloca como educador pode ser justificada pela ideia do senso comum de que ensinar é um simples processo de transferência de conhecimento.

A citação acima demonstra a relevância de que o profissional TILSP tenha formação em seu campo de atuação, além de revelar os riscos de extrapolar as funções de seu próprio cargo, quando elas não estão bem delimitadas pela instituição e pelos próprios profissionais. Lacerda & Santos (2014) enfatizam que devemos analisar como os alunos estão sendo

incluídos e se a escola oferece condições de acesso e permanência. Portanto é fundamental não só garantir profissionais especializados que reconheçam a relevância de sua atuação, mas realizar uma mudança estrutural na instituição, no currículo e no corpo escolar.

A discussão de Souza (2007) é esclarecedora quanto aos impasses vividos pelos profissionais tradutores intérpretes que têm formação na área de educação e atuam como professores intérpretes:

A hipótese: a formação do intérprete educacional demanda uma dupla formação, a saber, aquela própria da tradução (em geral, campo dos cursos de Linguística e Letras) e aquela que se inscreve no campo da Educação (Pedagogia e Licenciaturas); especialmente no caso do intérprete contratado para atuar no contexto escolar e convocado a participar do processo educativo de estudantes surdos, e em especial, daqueles matriculados nas séries iniciais de ensino. (SOUZA, 2007, p. 169)

Esses dados revelam as minúcias da formação para professor e tradutor intérprete e as discrepâncias atitudinais que podem ocorrer no exercício da função. Rosa (2006, p. 89) esclarece que se os profissionais envolvidos não tiverem clareza de seu papel e atuação “A presença do intérprete pode mascarar uma inclusão que exclui”. Portanto a inserção de profissionais não resolve todas as mudanças estruturais e curriculares necessárias para garantir que os alunos tenham acesso aos conhecimentos trabalhados pela escola.

Cada profissional atua de acordo com suas convicções ético-profissionais. Não há um padrão de normas ou códigos de atuação e conduta que delimitem as atribuições que deveriam ser cumpridas por todos de igual forma. Apesar das indicações de código de conduta da Federação dos tradutores e intérpretes de Libras (FEBRAPILS) e das associações dos profissionais tradutores e intérpretes de língua de sinais (APILS), não há com amparar detalhadamente o trabalho específico de cada profissional em seu campo de atuação e nas diversas instituições nas quais trabalham.

Tais apontamentos e considerações evidenciam a atual conjuntura da atuação de tradutores intérpretes, intérpretes educacionais e professores intérpretes de Libras/português, demonstrando o momento crucial e desafiador de criação de documentos e regimentos internos que delimitem a função, o cargo e as atribuições compatíveis com o município e a instituição de ensino em que atuam. Apresentar e discutir algumas das atribuições e funções desses profissionais é a questão central e um dos objetivos a ser investigado e aprofundado na pesquisa de campo aqui realizada.

Ao analisar especificamente a nomenclatura de professor intérprete, nota-se que o termo não é muito recorrente e existem poucas pesquisas que de fato evidenciam uma distinção entre os cargos de tradutor intérprete e professor intérprete. Na verdade, os profissionais que realizam a mediação linguística entre professores regentes e alunos surdos no município pesquisado são tradutores intérpretes de Libras português (TILSP) com o cargo de professor intérprete, devido a formação docente que possuem.

A maioria dos trabalhos teóricos consultados sobre o tema do tradutor intérprete no estado de São Paulo apresenta a atuação do professor interlocutor, um cargo em exercício por meio de processos seletivos para contratação ou concurso público de profissionais paulistas. No Rio de Janeiro não utilizamos a nomenclatura de docente ou professor interlocutor. Afinal esse cargo de dupla função ainda não se disseminou em nosso estado, sendo o município de Nova Iguaçu um dos pioneiros. Entretanto, é fortemente presente em alguns municípios paulistas, como apresenta Sales (2014). Além das experiências paulistas encontramos em Kelman (2005) uma experiência pioneira de Brasília. Vieira (2007) compartilha as suas investigações a partir da realidade do cargo em Santa Catarina.

Tais apontamentos e considerações evidenciam a urgência de formação continuada para tradutores e intérpretes que atendam a enorme demanda de formação e capacitação desses profissionais. Também aponta para a necessidade de formulação mais clara de políticas públicas que indiquem atribuições distintas ou uma única função na qual as duas tarefas se fundam. Torna-se necessário refletir sobre a relevância de construir estratégias específicas de organização do trabalho dos TILSP.

4. A LEGISLAÇÃO E A DOCUMENTAÇÃO DO CAMPO

A Lei nº 10.436/02 ficou conhecida como Lei de Libras. Ela esclarece no Art. 2º que a Libras é o meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Diz que o poder e o serviço público devem garantir de forma institucional o apoio e a difusão da Libras como meio de comunicação, deixando claro, portanto, a necessidade de profissionais que ensinem a língua de sinais como também profissionais que atuem como mediadores no processo de comunicação para que de fato a comunidade surda possa ter garantida na prática o uso corrente e a comunicação objetiva em Libras.

A Lei 12.319/10, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete, define que sua formação profissional deve ser em nível médio, por meio dos mesmos cursos técnicos já apontados pelo Decreto 5.626/05. Mas o Art. 3º da lei que regulamenta a atuação dos TILSP recomenda curso superior de Tradução e Interpretação como requisito para o exercício da profissão. O art. 18 da Lei nº 10.098, de 2000, já estabelecia a obrigação de o poder público cuidar da formação de intérpretes de língua de sinais.

A Lei que regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de Libras determina a necessidade de competência e proficiência. Recomenda a formação do TILSP em nível médio por meio de curso de educação profissional, curso de extensão universitária e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação ou por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda.

Nas últimas décadas, havia ofertas de cursos de Libras ou de formação para intérpretes de Libras em nível técnico ofertados pelas Federações e Associações dos Surdos. Segundo a Lei que reconhece a profissão do intérprete de Libras, embora haja formação em nível superior, também há possibilidade de formação em nível técnico. No entanto, apenas recentemente, passou-se a ofertar a formação e certificação na área de tradução e interpretação por Instituições de Ensino Superior e algumas instituições representativas da comunidade surda. Lacerda (2010) mostra que, em 2005, surgem os primeiros cursos em nível superior para formação de TILSP.

Considerando todas as questões supracitadas sobre os tradutores e intérpretes de Libras e Língua portuguesa (TILSP), tornam-se necessários alguns esclarecimentos, que perpassam sua formação profissional e atuação. Strobel (2008, p. 31) aponta que:

A comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização.

Os profissionais que realizam a mediação linguística entre surdos e ouvintes também fazem parte da comunidade surda, assim como esclarece Strobel (2008). Portanto precisam ser respeitados enquanto profissionais, participantes da comunidade surda e usuários da língua de sinais. Para alguns profissionais do campo da educação, os TILSP são considerados instrumentos de tradução interpretação. Diferente dessas posições, quando há parceria, podem construir coletivamente com ações relevantes para a educação de surdos. Canen (2012) indica que busquemos caminhos que traduzam estratégias viabilizadoras de lógicas de negociação, de diálogo e argumentação entre culturas, de modo a superar extremismos.

Como é possível propor a construção coletiva da instituição educacional que têm alunos surdos, de caráter mútuo, se o profissional tradutor intérprete não participar e opinar com o que é proposto, discutido ou viabilizado por professores? Excluindo as opiniões e demandas dos intérpretes?

Lacerda & Santos (2014, p. 207) dizem que as opiniões dos TILSP são essenciais em todos os processos envolvidos, como qualquer outro profissional que trabalha no espaço escolar. Alertam-nos ao afirmar que o “tradutor intérprete é um forte colaborador para a construção de uma prática pedagógica que seja adequada ao aluno surdo dentro de um contexto de uma proposta educacional inclusiva bilíngue”.

O decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras, detalha a necessidade de certificação e formação mínima para os profissionais que atuam ou que atuarão diretamente com alunos surdos. Aponta no capítulo V, Art. 17, que a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação. E, no Art. 18, apresenta a formação de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, realizada por meio de: cursos de educação profissional; cursos de extensão universitária; e cursos de formação continuada. Garante ainda a inclusão de tradutor e intérprete de Libras por parte das instituições de ensino em âmbito federal, estadual, municipal e do Distrito Federal em seu quadro. Ficam determinados oficialmente níveis de formação e atribuições.

Lacerda (2006) explica que são poucas as pessoas com formação específica para atuarem como intérpretes de Libras, salientando que apesar de ter crescido o número de

cursos oferecidos, eles se concentram nos grandes centros, atingindo um número restrito de pessoas. Por conseguinte, a autora enfatiza que é difícil encontrar, em cidades do interior, pessoas com formação específica como intérprete de Língua de sinais.

O decreto que regulamenta a Lei de Libras prevê, no capítulo IV, parágrafo 2º, a promoção e criação de cursos de graduação e pós-graduação em tradução e interpretação da Libras – Língua Portuguesa; atendimento educacional especializado através da promoção de formação de professores para a tradução e interpretação e a promoção de escolas com tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa. E, apesar de esclarecer em seu texto que a função do tradutor e intérprete é distinta a de professor docente, essa parte do decreto abre margem para que professores obtenham a certificação do Prolibras (Exame Nacional para a Certificação de Proficiência no Ensino da Libras ou na Tradução e Interpretação da Libras/ Língua Portuguesa) para atuar como intérprete de Libras, sendo esta uma questão polêmica.

O Prolibras foi instituído pelo MEC a partir do Decreto 5.626/05. Podem se inscrever profissionais surdos e ouvintes que já tenham concluído o Ensino Médio, realizando duas etapas do exame: uma prova objetiva em Libras (que avalia a compreensão e o conhecimento de aspectos linguísticos, educacionais e legislativos) e uma prova prática específica para a modalidade de certificação escolhida (competências e habilidades exigidas para a função docente ou de tradução e interpretação). Sendo assim, fornece embasamento para que seja exigida em processos seletivos de instituições públicas educacionais uma dupla função e atuação como professor intérprete de Libras.

Lacerda (2007) contribui para o entendimento desta aproximação, discutindo as funções de professor e tradutor intérprete:

Alguns autores trazem ainda a figura do professor/intérprete, função que se desenvolveu em algumas localidades do Brasil em função da necessidade da presença de ILS no ensino fundamental, mas, como esse profissional não existia na rede de ensino, professores que dominavam a língua de sinais foram convidados a ocupar o papel de intérpretes, constituindo-se como professor/intérprete. Existem relatos dessa experiência descritos em Brasília (Kelman, 2005), mas sabe-se que isso também ocorre em outros estados e municípios. (p.18)

Em alguns municípios e estados brasileiros, assim surgiu o cargo de professor intérprete. O próprio decreto apresenta essa dupla função desenvolvida em muitas localidades, o professor de educação básica bilíngue que busca ser aprovado no Prolibras. Esse exame de certificação que habilita os tradutores intérpretes, o Prolibras, apesar de ser exigido como um

pré-requisito para atuar na área, não garante a qualidade profissional das pessoas que obtiveram a certificação. As edições iniciais desse exame de certificação exigiam na primeira etapa somente um mínimo conhecimento de Libras e, a prova prática realizada na segunda etapa, também se apresentava muito geral e somente exigia conhecimentos práticos básicos. Não avaliava de maneira mais específica e aprofundada de acordo com as especificidades dos diferentes espaços e áreas de atuação.

Nesse sentido, esse exame não contemplava avaliar a qualidade do desempenho dos profissionais para serem inseridos nos diversos contextos de trabalhos. Diferenciava os profissionais somente por Ensino Médio ou Ensino Superior. Não preparava avaliações específicas para campos de atuação variados e complexos (jurídico, hospitalar, empresarial, político, dentre outros). Evidenciava uma avaliação que habilitava os profissionais para atuarem mais especificamente apenas no contexto educacional. Por isso mesmo a qualidade profissional dos profissionais que foram certificados estava restrita a apenas um único campo e área de atuação, a educacional.

Além disso, pelas determinações do Decreto 5.626/05, o ProLibras tem prazo limite para certificar os profissionais, em dez anos. O prazo ainda não se esgotou e foi prorrogado em razão do atraso e não realização de algumas edições, no período de transferência de instituição responsável pela realização do Exame (a responsável era a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – e a partir de 2013, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – assumiu as edições posteriores). A UFSC continua a participar como parceira do INES, sendo responsável pela prova prática.

Vale ressaltar que o ProLibras não é uma formação, e sim uma certificação de proficiência da Língua de Sinais, criado como medida paliativa à crescente demanda de tais profissionais. Em nosso entender, inclusive, ele deveria ser um exame periódico, pois o grau de proficiência pode ser alterado, em função se o sujeito continua atuando ou não como intérprete. A certificação deveria ter prazo de validade, tendo que ser refeita após alguns anos. (ANTONIO, MOTA & KELMAN, 2015, p. 1047)

Diante deste cenário, é possível identificar um momento polêmico e conflituoso na área profissional de atuação dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras devido a vários fatores. Lacerda (2010) explica que apesar dos objetivos e estrutura afirmada no Decreto 5.626/05, vivemos um momento de transição, em que os projetos de educação bilíngue ainda não se consolidaram nos sistemas de ensino.

Em 2008, é criado o primeiro bacharelado em Tradução e interpretação, à distância, para formação de TILSP para atuação em várias áreas de conhecimento. O curso recém-formado levou em conta a demanda crescente por este profissional na área educacional e em todos os níveis de ensino, bem como o seu papel na efetivação de práticas de educação inclusiva e bilíngue para pessoas surdas.

O curso de Bacharelado em Letras Libras (Tradução e Interpretação) que surgiu a partir das exigências do Decreto 5.626/05 não oferta um quantitativo de vagas suficientes para formar todos os profissionais que já atuam ou que desejam atuar, apesar do início de ofertas de turmas presenciais em Letras Libras (Bacharelado e Licenciatura) em universidades de todo o país, inclusive na UFRJ, através da Faculdade de Letras.

Quadros (2004) explica a importância da língua de sinais e do papel dos professores no ensino de alunos surdos, para garantir um trabalho pautado na perspectiva do Bilinguismo. Para que os alunos surdos tenham sua primeira língua (L1) aceita, respeitada e valorizada, observamos variados e intensos conflitos educacionais, culturais, políticos e comunicativos nesses espaços de ensino institucional.

Lacerda (2007) aponta que a visão de que um bom domínio de Libras é suficiente para atuar como intérprete está presente e precisa ser revista, pois, em grande parte, o exame realizado avalia apenas o conhecimento em Libras, mas aspectos das técnicas de interpretação não são considerados. O Prolibras é apenas uma certificação de proficiência. Não poderia avaliar outras competências no âmbito profissional. Na realidade, há que se rever a lei que oficializa a profissão e criar outro sistema que permita avaliar a competência para atuar dentro de cada área e instituição. Estas são lacunas importantes que necessitam ser sanadas quando se pretende um nível profissional elevado para desenvolver um trabalho adequado de interpretação envolvendo as comunidades surdas.

Belém (2011) salienta que o TILSP convive também com as dúvidas sobre sua competência ou capacidade para o exercício da profissão, mesmo tendo sido submetido a uma qualificação pelo Prolibras. Apesar de o Prolibras avaliar mais fortemente a fluência linguística dos TILSP, a lei de regulamentação da profissão relata as atribuições para o exercício de suas competências: efetuar comunicação entre surdos e ouvintes; interpretar atividades didático-pedagógicas e culturais; atuar no processo seletivo para cursos; atuar na acessibilidade de instituições de ensino e repartições públicas; zelar pelos valores éticos; atuar livre de preconceito e com imparcialidade e fidelidade; postura e conduta adequada aos ambientes que frequentar; solidariedade e consciência do direito de expressão enquanto um direito social; além do reconhecimento das especificidades da comunidade surda.

Cabe ressaltar, segundo Lacerda (2007), que as atribuições e funções de traduzir e interpretar são distintas:

Outro aspecto importante é que tradutores e intérpretes são em geral pessoas com características um tanto diferentes. O tradutor trabalha mais isoladamente, são horas de trabalho diante do computador, entre livros e outras fontes de pesquisa, e eventualmente troca ideias com outras pessoas para consultas. Já o intérprete, em geral, atua em equipe, são vários os profissionais que se revezam num mesmo evento, atuam nas relações face a face muitas vezes conversando com o conferencista ou com o público alvo, buscando ajustar sua atuação da melhor forma possível. (p.9)

O Plano Nacional de Educação (PNE, com validade de 2014–2024) demonstra a relevância da Constituição de 1988 e da Emenda Constitucional 59/2009 no avanço do campo dos direitos sociais e no estabelecimento dos princípios no ensino no país: pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática do ensino público, etc.

Dourado (2011) explica que o PNE anterior (2001-2010) apresentou limites estruturais, conjunturais e resultados gerais que permitem uma avaliação crítica. Porém, as deliberações da CONAE enfatizaram a necessidade da construção coletiva do novo PNE a partir da mobilização e da participação da sociedade civil. Percebem-se limites estruturais significativos e limitações em diretrizes políticas e pedagógicas, mesmo os previstos pela Constituição de 1988.

O PL 8035/10 fez a inclusão da escola especial e da escola bilíngue para surdos, o governo atendeu algumas das negociações de movimentos que se mobilizaram durante as discussões da Meta 4. Contemplaram-se algumas das reivindicações para os alunos com alguma deficiência, garantiram que as escolas especiais não fossem abolidas, apesar da oferta do ensino ser “preferencialmente” em escolas de ensino regular. Compreende-se uma urgência de análises globais e articuladas em diferentes políticas, programas e ações.

A análise dos dados construídos na pesquisa de campo, incluindo a atuação profissional da pesquisadora, como tradutora e intérprete de Libras, trarão algumas reflexões oriundas da participação ativa na mediação dos diálogos e dos conteúdos ministrados pelos professores das turmas acompanhadas. Durante as observações nas turmas compostas por alunos surdos e/ou alunos surdos e ouvintes incluídos e demais alunos com outras necessidades educacionais especiais, busca-se reunir as evidências de campo mais

significativas para possibilitar contribuições atreladas às análises teóricas a serem construídas nesse trabalho.

Pretende-se comparar as questões compatíveis e semelhantes no concurso para o cargo de professor intérprete, que exigiu como pré-requisito uma formação de professores. Os profissionais aprovados nos concursos como servidores do município mencionado ficam a disposição para atuarem, tanto em escolas regulares de educação inclusiva, quanto nas demais instituições, repartições e espaços públicos pelos quais forem convocados a atuar enquanto servidores públicos.

É válido se levar em conta para as necessidades da escola de Nova Iguaçu investigada, as discussões que aqui consideramos: alunos surdos e ouvintes estudando Libras enquanto disciplina da grade curricular; garantir profissionais qualificados e aptos para desempenhar a dupla função de professor e intérprete em sala de aula, dentre outros. Reflexões sobre essas novas propostas permitirão a possibilidade mais ampla de discussão teórica dos conhecimentos construídos na área de educação de surdos, contribuindo mais significativamente no processo educacional desses alunos.

5. O MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU

5.1 A Secretaria de Educação (SEMED)

A gestão de 2012 a 2016 foi responsável por idealizar e realizar o primeiro concurso para cargos específicos de profissionais com formação especializada para atuar na Educação Inclusiva e na Educação Especial. Inaugurou o projeto piloto da primeira escola polo de Educação de Surdos no centro de Nova Iguaçu e ampliou significativamente a infraestrutura e o suporte de profissionais qualificados para atender aos alunos com deficiência nas unidades escolares.

A equipe de gestão da Secretaria de Educação criou o Programa de Inclusão e começou a tratar dos objetivos propostos a partir de um diagnóstico inicial de toda a rede. Identificaram a demanda de cada programa e montaram um programa de gestão. Perceberam a necessidade de criação de programas específicos de inclusão dos alunos da área de deficiência intelectual, da educação para surdos, da deficiência visual, de TEA (Transtorno Espectro Autista), dentre outros.

5.2 A estruturação da Educação Inclusiva no município de Nova Iguaçu

Há um Núcleo de Apoio a Inclusão no município de Nova Iguaçu que funciona em uma Unidade Escolar (UE) e conta com uma equipe de psicomotricista, psicóloga, fonoaudióloga e arte terapeuta. Uma unidade escolar que funcionava como instituição especializada trabalha atualmente na perspectiva da Educação Inclusiva, mas continua a fornecer suporte de atendimento especializado para alunos com deficiências, o CAIESP (Centro de Atendimento Especializado). Existe um colégio especializado para o atendimento de alunos surdos, alunos com deficiências ou comprometimentos e com outras especificidades, o Colégio Paul Reris, que também realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

Há muitos anos as escolas do município matriculam alunos surdos e, por esse motivo, a matrícula na escola polo se intensificou após o concurso público de 2012. A ideia de concentrar os alunos surdos em algumas unidades escolares antecede o início da chegada dos profissionais do AEE. Para esclarecer quem é o público alvo do AEE, lembramos as palavras

de Ramos (2015, p.24): “Os alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais são aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente”. Para isso, foi feita uma chamada na rede para professores regentes que tinham formação e atuavam em turma regular. Os profissionais que atenderam ao chamado confirmaram seu interesse e preencheram as vagas disponíveis. Já tinham matrícula no município, na escola especial, e estavam fazendo formação em áreas específicas. Entre 2012 e 2016 foram chamados os professores aprovados no concurso para atuar no AEE com Braille e português/Libras.

Todos os profissionais concursados classificados para a área de português/Libras foram chamados, cinco “Professor II – Libras” ao todo. Para “Professor II – intérprete de Libras”, em torno de trinta e quatro profissionais. Dos profissionais convocados, alguns desistiram por conta de distância ou por não ter concluído a formação de professores. Para a sala de recursos, “Professor II - o Atendimento Educacional Especializado - AEE”, foram chamados em torno de cem profissionais, dos quais alguns já atuavam no município.

A rede conta com mais de cinquenta professores itinerantes. Eles têm formação específica em educação especial, são responsáveis por avaliar os alunos, caso a caso e fazem a interação entre os atendimentos da área de educação e da área de saúde. Vão às escolas para ver como está sendo o atendimento especializado dos alunos com deficiência na sala de aula regular e nas salas de recursos. “O AEE é realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno e, quando possível, na própria escola desse aluno” (RAMOS, 2015, p. 24) Alguns desses professores itinerantes foram designados para acompanhar a educação de surdos. Segundo a coordenação da Educação Especial Inclusiva, precisam ter alguma experiência, vivência ou alguma afinidade no campo da surdez. O ideal é que o professor itinerante, além da formação para o atendimento educacional especializado, atue na sua área de especialização, para realizar as orientações, o assessoramento e o acompanhamento diário das unidades escolares.

Há um formulário específico para encaminhar os alunos, caso seja necessário, para uma clínica, que realiza o Cadastro de Alunos com Deficiência (CAD). Esses alunos têm prioridade no atendimento e realizam uma avaliação diagnóstica no CAD para emissão de laudo a ser apresentado na escola. Dentre os alunos matriculados com necessidades especiais, cerca de 75% chega com laudo, porém 25% não o apresentam. Independente da deficiência há um amparo de Decreto municipal que delimita o quantitativo de alunos ouvintes em classe

quando têm alunos com deficiência. A cada aluno que apresente laudo, não importa qual seja, devem ser retirados dois alunos.

Existem dois tipos de salas de recursos na rede: a de Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e a sala de português/Libras para alunos surdos, com o profissional formado em português/Libras. Os demais vão para a sala de TGD. A proposta inicial da sala de recursos não é o reforço escolar, mas potencializar as habilidades que os alunos podem desenvolver. No caso dos alunos surdos, a sala de recursos investe especialmente na primeira língua (L1), a Libras, e depois no ensino da língua portuguesa escrita como L2. Muitas vezes, os alunos vão para a sala de recursos com a ideia de que encontrarão um explicador que vai auxiliar no que têm aprendido em aula, mas não é esse o objetivo. Os professores da sala de recursos não têm formação específica nas áreas de conhecimentos trabalhadas nas disciplinas de 2º segmento do Ensino Fundamental e não estão acompanhando os conteúdos. Portanto, a função deles não é explicar a matéria de sala de aula.

Os intérpretes que atuam nos colégios de Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro são contratados pela Central de Apoio ao Surdo (CAS). “[...] a depender dos tipos de contratos, são direcionados aos locais onde deverão trabalhar e a avaliação do processo é feita à margem da gestão escolar, intervindo no processo de estabelecimento de vínculos”. (SALES, 2014, p.108). Os alunos surdos fazem a matrícula normalmente pela internet, indicam a deficiência e a Secretaria do Estado vai dar as opções de escolas que tenham intérpretes ou que haja a possibilidade de colocarem intérprete para que eles sejam atendidos.

5.3 O projeto de construção da escola polo em surdez

A escola municipal escolhida para iniciar o processo do projeto piloto de promoção do núcleo de surdez e das etapas futuras de estruturação é a escola polo para o atendimento de alunos surdos. Localizada no centro de Nova Iguaçu, foi escolhida por conta de fácil acesso. Tem uma estrutura física maior do que as outras unidades escolares do município. É ampla, pois atende da Educação Infantil ao 9º ano de escolaridade, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A ideia de desenvolver o polo está em fase de construção. É um processo de organização educacional e uma reorganização da proposta de Educação Inclusiva para uma nova sociedade, porque a inclusão propõe uma nova concepção de sociedade. No Programa de Educação de Surdos consta o objetivo de tornar uma escola municipal, do centro do município, polo de surdez. O anseio maior da Secretaria de Educação é que houvesse um polo ou núcleo por Unidade Regional (URG) para que todos, incluindo os bairros mais distantes, fossem contemplados.

Ainda não foi possível buscar outra forma de organização das unidades escolares por URGs para concentrar os alunos surdos com os seus pares linguísticos e inserir profissionais da área de surdez por área de concentração. As coordenadoras da Educação Especial Inclusiva e do Programa para Pessoas com Deficiência Auditiva esclarecem que por enquanto existe um núcleo. Futuramente cada URG terá os seus núcleos. As turmas de 1º segmento para alunos surdos, da escola Monteiro Lobato são bem mais antigas do que a inserção dos profissionais do atendimento especializado que ingressaram no recente concurso. O atendimento aos alunos surdos nessas turmas específicas começou por volta de 1999, na escola especial Paul Reris, no bairro da Posse.

Na realidade do município de Nova Iguaçu, as turmas de 1º segmento para alunos surdos, da escola polo, são bem mais antigas do que a inserção dos profissionais do atendimento especializado que ingressaram no recente concurso, em 2012. No contexto das escolas do município do Rio de Janeiro o projeto de criação de escolas-piloto de educação bilíngue iniciou-se em 2011 e foi concretizado em 2012, por intermédio de ações do Instituto Municipal Helena Antipoff - IHA (RAMOS, 2015, p.70). A maioria dos alunos com deficiências foram direcionados ao Atendimento Educacional Especializado de contraturno. Porém as famílias têm dificuldade de levar seus filhos e nem todas reconhecem a necessidade.

Há uma forte mobilização do Serviço de Orientação Educacional (SOE) da escola polo de sensibilizar as famílias sobre a importância do AEE para os alunos surdos. Disso depende a ampliação do processo de aquisição da leitura e escrita do português como L2. “[...] condições mais adequadas ao desenvolvimento de um ensino bilíngue (Libras – Língua Portuguesa) precisam ser constituídas” (RAMOS, 2015, p.135). Quando a família não tem esse reconhecimento ou não valoriza, o trabalho não pode ser ampliado. A relevância do núcleo/polo em surdez é concentrar todos os profissionais e alunos na mesma instituição de ensino para que seja possível ter condição de acesso às famílias e poder orientá-las e motivá-

las. Além de possibilitar uma maior concentração de alunos surdos, para uma troca linguística mais efetiva entre os usuários da Libras.

A escola polo possui aproximadamente 1.800 alunos, 100 alunos têm algum tipo de laudo atestando alguma deficiência: autistas, cadeirantes, baixa visão, surdos, com deficiência intelectual, dentre outros. O atendimento a várias síndromes também tem se ampliado. Alguns autores afirmam “(...) que a inclusão é uma iniciativa que está ligada a modificação da estrutura e do funcionamento das escolas regulares, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças” (DORZIAT, 2009, p. 64). Os alunos com outras deficiências, dentro da sala regular, só têm o professor regente. A rede oferece o atendimento especializado dentro da própria escola polo ou os encaminha para uma escola que tenha um atendimento mais próximo de suas residências.

A criação do cargo específico de professor intérprete partiu da experiência e vivência da coordenadora do Programa de Surdez juntamente com uma equipe de outra gestão. A coordenadora do programa de surdez no município de Nova Iguaçu propôs o cargo de professor intérprete por meio da observação de que ser apenas intérprete não era suficiente, pois não tinha o olhar pedagógico. Viu como um obstáculo que dificultava a atuação, pois não bastava interpretar. Sales (2014) contribui nessa discussão:

Outro ponto; não se trata apenas de nomenclatura de e para vínculo, este ponto tem desdobramentos, que podem incidir nas expectativas de atuação e representações sociais atreladas. Pois entendemos que, mesmo ficando ajustadas as funções, socialmente quando um TILS é apresentado às instituições como PROFESSOR-INTÉRPRETE, a nomenclatura pode gerar expectativas adicionais às suas funções. O que acarreta, no mínimo, uma preocupação ou tarefa a mais para eles – esclarecer que não são responsáveis pelo ensino ou que suas funções são diferentes das dos professores regentes (p.112).

Vislumbrou a dificuldade dos intérpretes com a formação apenas em Libras. Acompanhou o trabalho, quando a profissão de intérprete não era regulamentada e ainda não havia o concurso público. O intérprete do município precisa atuar em qualquer espaço ligado a prefeitura. Já aconteceu do profissional interpretar no Fórum Municipal e em outras instituições municipais por meio de ofício.

5. 4 A inserção dos profissionais e alunos surdos na escola polo do município

Não existiam profissionais intérpretes contratados atuando no município antes do ingresso dos professores intérpretes por concurso público. A primeira intérprete que atuou antes da chegada dos profissionais concursados era professora regente de séries iniciais do município e atuou no 2º segmento da escola polo dando suporte para a turma de 6º ano, que recebeu um grande quantitativo de alunos surdos, oriundos das classes multisseriadas da própria escola. Os primeiros alunos surdos da instituição ficaram por longo tempo sem a presença de profissionais preparados para atendê-los. Entretanto, estudavam na sala de aula regular e faziam sala de recursos no contraturno.

Não existe um quantitativo de professores intérpretes suficiente para atender a todos os alunos surdos matriculados nas cerca de trinta escolas do município. Nem mesmo para atender a toda a demanda do espaço extraclasse; são muitos espaços extras e de horário integral com as oficinas. Assim, os alunos surdos não podiam participar por não ter intérprete para acompanhá-los. Não há logística que possibilite atender as várias oficinas que funcionam em horários simultâneos: oficina de futebol, de artesanato, etc. Seria possível se todos os professores intérpretes, cerca de trinta e quatro, aprovados no concurso, tivessem sido convocados, mas somente cerca de vinte tomaram posse. A impossibilidade das duplas ou de convocar mais intérpretes do concurso se dá por questões puramente orçamentárias. Na SEMED falaram que o horário integral era pago com verba federal. O intérprete também deveria ser contratado com essa verba, nenhum profissional concursado seria direcionado para o horário integral.

Segue um exemplo de divulgação da Libras e da educação de surdos na escola polo:



Fotografia 1 – Banner de promoção da Libras e da educação de surdos

Essa imagem representa que a instituição abraçou o movimento de divulgação e da ampliação de conhecimentos sobre a Libras e a educação de surdos, através do engajamento e de ações de seus profissionais. “Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados [...] em nossos sistemas culturais”. (HALL, 2006, p. 40). Em novembro de 2012 ingressou na escola uma professora da sala de recursos com especialização na área de Libras e na educação de surdos. Nesse mesmo ano chegaram os três primeiros professores intérpretes concursados. Iniciaram o trabalho na escola investigada, em fevereiro de 2013, com uma turma de 7º ano. São cerca de vinte professores intérpretes que atuam na escola e em outras cinco escolas do município, mais afastadas. Considerando que o município tem mais de 100 escolas, provavelmente cinco escolas com atendimento de professores intérpretes é um número incipiente. Alguns alunos surdos com idade adulta acima de 19 anos foram encaminhados a partir do ano de 2014 para a Educação de Jovens e Adultos.

As duas professoras de sala de recursos são fluentes em Libras. Além delas, sabem Libras na escola: as orientadoras pedagógica e educacional, as professoras bilíngues das duas classes multisseriadas, a fonoaudióloga, uma professora que trabalha no SOE e os cerca de quinze professores intérpretes. Considerando uma equipe de aproximadamente cento e

cinquenta profissionais atuantes, vinte e três profissionais bilíngues ainda é um número muito pequeno.

A escola está se tornando polo e núcleo, mas não pode ser considerada bilíngue; alguns profissionais são e os alunos surdos estão ampliando o processo de se tornar bilíngues em níveis diferenciados. “(...) espera-se que ambas as línguas [...] sejam ensinadas para alunos tanto surdos quanto ouvintes, e que as línguas sejam usadas como meio de comunicação no cotidiano da escola”. (RAMOS, 2015, p.68). Segue abaixo uma foto de uma ilustração pintada no muro do pátio principal e outras fotos tiradas na escola polo que representam esse anseio de futuramente promover uma educação bilíngue para surdos.



Fotografia 2 – Reivindicação de escola bilíngue para surdos no muro do pátio da escola

A criação das duplas de professores intérpretes no começo era por conta da carga horária do edital, os profissionais fazem 20h e o aluno têm 25h semanais. Então todo dia ficava uma hora sem intérprete. No começo, como eram poucos intérpretes, eles tinham uma dobra de carga horária, uma complementação para poder ficar mais essa uma hora. Pelo quantitativo de alunos que precisam do intérprete, não teve como ainda deslocar um profissional para ensinar Libras. Existem as prioridades de atendimento funcional, alocar os profissionais nas salas para acompanhar as aulas. Por enquanto, outra prioridade é colocar os professores intérpretes como profissionais de apoio também. Porque a sala de recursos não está sendo suficiente para suprir a carência de conhecimento dos alunos.

Futuramente a Secretaria de Educação pretende ampliar o atendimento a alunos surdos de toda a rede e descentralizar a escola polo. Essa nova proposta é defendida pelas coordenadoras da Educação Inclusiva e da Educação de Surdos. A intenção é que, a longo prazo, seja feito o horário integral, apresentando um programa de enriquecimento cultural em Libras que promova a circulação da língua de sinais nas unidades escolares com alunos surdos.

As coordenadoras da Educação Especial Inclusiva atestam que houve avanços na qualidade de ensino dos alunos surdos, porque alguns discentes estavam sem intérprete e não tinham professor com conhecimento de Libras. A realidade era hostil e melhorou por meio da possibilidade de inserir os professores intérpretes nas unidades de ensino que mais necessitavam. O trabalho desses profissionais está em processo, o cargo não está totalmente definido. A educação de surdos necessita de profissionais especializados para atuam com os alunos público alvo.

5.5 Análise dos documentos, portarias e do edital de concurso público do município

5.5.1 Edital do Concurso Público de Nova Iguaçu: N° 001/2012

O concurso público de 2012 foi o primeiro processo seletivo para efetivar como servidores estatutários os cargos ligados ao atendimento de alunos incluídos. Foram 2.616 vagas no total, não somente para a área educacional, mas também para a área de saúde dentre outras, das quais 160 foram reservadas para pessoas com deficiência e 524 reservadas para negros e índios. As provas foram realizadas em duas etapas: Provas escritas objetivas de múltipla escolha e avaliação de títulos na segunda etapa, somente para os profissionais da educação. A prova prática, terceira etapa só foi elaborada para cargos técnicos. Os professores AEE, professores de Libras, professores de Braille e professores intérpretes precisaram fazer prova teórica, com exigência de conhecimentos para o ensino da matemática.

Os conhecimentos específicos exigidos para os professores de Libras foram os mesmos exigidos para os professores intérpretes: gramática da Libras, métodos de educação de surdos, função do intérprete de Libras e ética profissional. O processo seletivo começou em junho de 2012.

Quadro 2 – Perfil exigido aos profissionais do atendimento especializado

CARGO	FORMAÇÃO	VAGAS	ATUAÇÃO	CONVOCAÇÃO
-------	----------	-------	---------	------------

Professor Itinerante I – Educação Especial	Nível Superior + Curso de formação em Educação Especial	32 vagas	Atuar na escola regular de várias localidades, supervisão e orientação do professor e da família	1º convocação: 18 + 7 cotas
Professor II – Atendimento Educacional Especial – AEE	Nível Médio Magistério/Normal ou Normal Superior ou Pedagogia + Curso de formação em Educação Especial	32 vagas	Atuação em salas de recursos multifuncionais, complementar o currículo específico e o trabalho pedagógico	1º convocação: 18 + 5 cotas
Professor II – Libras	Nível Médio Magistério/Normal ou Normal Superior ou Pedagogia + Prolibras	4 vagas	Atuação nas salas de recursos promovendo e apoiando a alfabetização e o aprendizado na Libras	1º convocação: 2
Professor II – Braille	Nível Médio Magistério/Normal ou Normal Superior ou Pedagogia + Curso de técnica Braille	2 vagas	Atuação na sala de recursos promovendo e apoiando a alfabetização e o aprendizado pelo sistema Braille	1º convocação: 2
Professor II – Intérprete de Libras – profissional ouvinte	Nível Médio Magistério/Normal ou Normal Superior ou Pedagogia + Prolibras	7 vagas	Atuação em sala regular, mediação nas diversas atividades e atender as necessidades de alunos, professores e comunidade escolar e atuar em todos os	1º convocação: 3 + 1 cota

			eventos de caráter educacional	
--	--	--	--------------------------------	--

Todos os profissionais com formação especializada para atender a alunos incluídos atuam em salas de recursos multifuncionais: os professores itinerantes, os professores de AEE, os professores de Libras e os professores de Braille. Somente os professores intérpretes atuam em sala de aula regular. Suas atribuições envolvem mediar as diversas atividades de sala de aula e atender às necessidades dos professores, dos alunos e da comunidade escolar. Ou seja, o edital não menciona a atribuição de tradução e interpretação e nem de ministrar aulas. Mas fica subentendido que a mediação e atendimento nas necessidades abrangem todos os aspectos da formação em docência e em tradução e interpretação. Todos os cargos destacados no quadro, com exceção de professor itinerante, são para professor P II. E nas atribuições consta que o professor P II deve “Ministrar aulas, atividades pedagógicas planejadas, propiciando aprendizagens significativas para as crianças”.

Apenas os professores itinerantes tiveram uma remuneração maior e uma carga horária menor que os demais, pois o cargo exigiu nível Superior, Professor PI. Os outros quatro cargos apresentados na tabela foram para professor PII, formação em nível Médio, Normal Superior ou Pedagogia com remuneração um pouco menor e carga horária maior do que dos professores itinerantes. O aviso de convocação ocorreu no final de julho e a primeira chamada em agosto de 2012. Essa convocação inicial não chamou todas as vagas previstas no edital.

Para a escola polo foram lotados 16 professores intérpretes, porém uma foi readaptada (por ter ensurdecido) e três pediram exoneração, permanecendo 12 intérpretes. Outros 5 intérpretes atuam em outras cinco escolas que têm alunos surdos incluídos, além dos professores intérpretes da escola polo. Atualmente o município conta com 17 professores intérpretes.

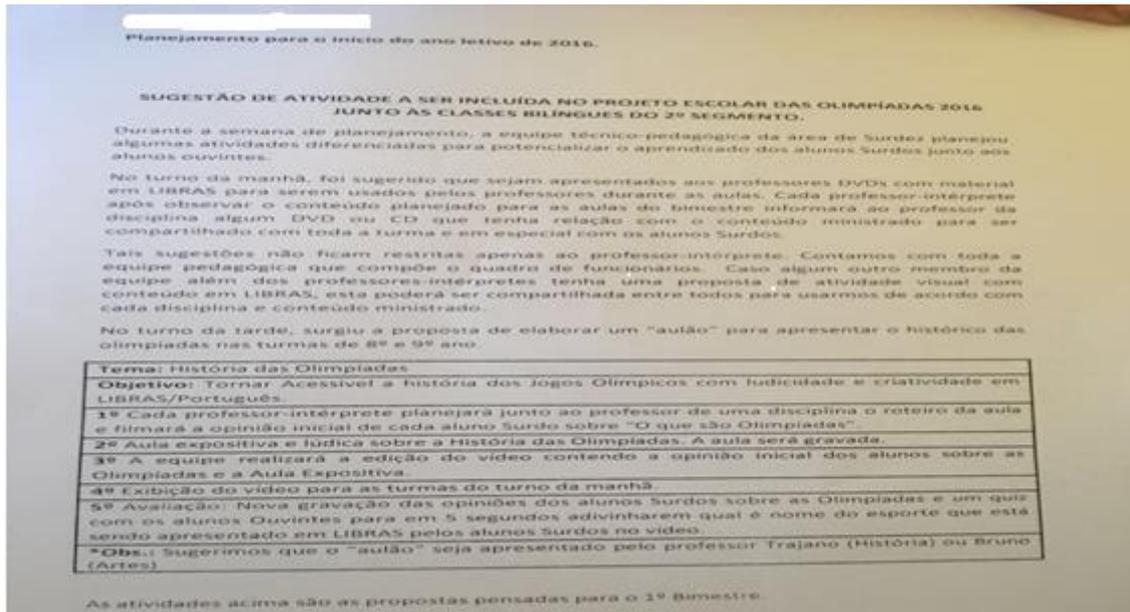
Para o cargo de professor de Libras havia 25 profissionais inscritos, cerca de 11 eram surdos. No entanto, passaram apenas candidatos ouvintes, seis, todos convocados. Tomaram posse cinco profissionais, um pediu exoneração e atualmente o município conta com quatro professores de Libras ouvintes. É alarmante o fato de apesar de quase a metade dos candidatos para a vaga de professor de Libras ser surdo, nenhum aprovado. Isso pode indicar que a prova de português não foi elaborada de maneira diferenciada, como segunda língua para os candidatos surdos. Muitos candidatos surdos também fizeram concurso para outro cargo, mas

nenhum foi aprovado. Na vaga para cotas de deficiência não há indicação da especificidade apresentada. Não houve prova prática e nem prova de Libras. Se há uma política de inclusão, como explicar essa exclusão?

Para o cargo de professor de Braille, 11 foram aprovados e todos convocados. Para professor AEE, 231 foram aprovados e mais de 100 convocados. Para professor itinerante foram aprovados 271 e mais de 120 foram convocados. Na primeira convocação, em 2012, não foram chamados todos os candidatos previstos dentro do número de vagas existentes. Os demais candidatos professores intérpretes só foram convocados no início de 2014, próximo de caducar o prazo de validade do concurso. Os responsáveis dos alunos surdos matriculados nas unidades escolares que estavam sem professor intérprete acionaram o Ministério Público exigindo que as vagas que ficaram em aberto fossem preenchidas. A prefeitura do município não só convocou as vagas previstas como convocou um quantitativo de profissionais aprovados muito maior do que as vagas disponíveis no edital do concurso.

5.5. 2 Planejamento do ano letivo de 2016 - (05/02/16) – Escola polo

A equipe técnica pedagógica da área de surdez planejou algumas atividades diferenciadas para potencializar o aprendizado dos alunos surdos junto aos alunos ouvintes. Sugeriu-se que os professores intérpretes apresentassem aos professores regentes materiais em Libras com o conteúdo ministrado nas aulas, para ser compartilhado com toda a turma e principalmente com os alunos surdos. “Isso nos remete a necessidade de reflexão, [...] sobre as situações em que os TILS podem ser solicitados e devem colaborar nas diversas demandas escolares” (SALES, 2014, p.116) Foram sugeridas igualmente outras propostas de atividade visual com conteúdo em Libras e de acordo com cada disciplina e conteúdo ministrado.



Fotografia 3 – Planejamento do ano letivo – Escola polo

O turno da tarde sugeriu a criação de um “aulão”, com a participação de professores regentes e professores intérpretes para apresentar as olimpíadas aos alunos surdos. Participaram as duas turmas do turno da tarde, para compreenderem melhor a história dos jogos olímpicos. Os professores intérpretes do turno da manhã não aderiram à proposta dos professores intérpretes da tarde.

A divisão das turmas com alunos surdos do 2º segmento da escola polo foi mostrada, no início do ano letivo, aos professores intérpretes. Segue o quadro com a organização:

Quadro 3 – Organização das turmas de 2º segmento com alunos surdos - manhã

TURNO DA MANHÃ		
6º ano – Turma 602	1 professor intérprete	1 aluno surdo
7º ano – Turma 702	1 professor intérprete	6 alunos surdos
9º ano – Turma 902	1 professor intérprete	3 alunos surdos
OBS: 2 professoras intérpretes de licença médica.		

Quadro 4 – Organização das turmas de 2º segmento com alunos surdos - tarde

TURNO DA TARDE

8º ano – Turma 804	2 professoras intérpretes	5 alunos surdos
9º ano – Turma 904	1 professora intérprete	4 alunos surdos
OBS: 1 professora intérprete de licença médica. 2 professoras intérpretes como apoio de revezamento na turma 904, para cobrir a licença médica da colega.		

Observando os dois quadros, percebe-se que havia dez alunos surdos e cinco professoras intérpretes no turno da manhã, distribuídos em três turmas, com um professor intérprete em cada uma, pois dois profissionais estavam de licença médica. Ao longo do ano letivo um profissional não retornou. A professora intérprete que retornou foi para o 7º ano, para atuar na turma com o maior número de alunos surdos. No turno da tarde havia nove alunos surdos e seis professoras intérpretes, distribuídos em duas turmas, com uma dupla de professor intérprete em cada sala. Como uma das professoras intérpretes estava de licença, dois profissionais se revezaram para cobrir a turma do 9º ano. Ao longo do ano letivo a intérprete licenciada retornou e as duas profissionais sem turma se dividiram para ficar de apoio e revezar com as duplas de cada turma.

Quadro 5 – Organização das turmas de 1º segmento com alunos surdos-Multisseriada A

MULTISSERIADA A	
1 Professora regente	1º ano: 1 aluno surdo 2º ano: 2 alunos surdos 3º ano: 7 alunos surdos
TOTAL: 11 ALUNOS SURDOS	

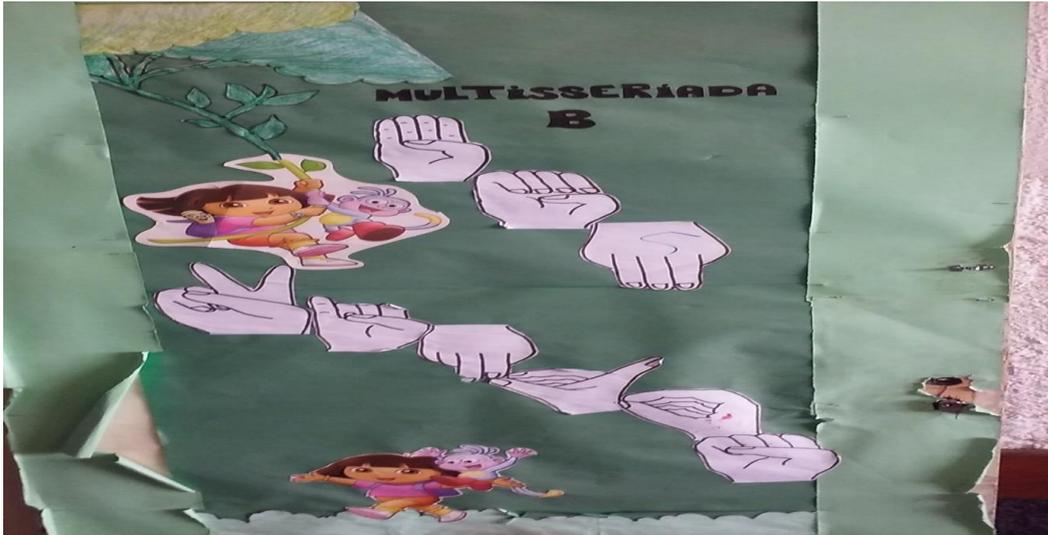


Fotografia 4 – Mural com auto-retrato dos alunos surdos da turma Multisseriada A

Quadro 6 – Organização das turmas de 1º segmento com alunos surdos-Multisseriada B

MULTISSERIADA B	
1 Professora regente	4º ano: 8 alunos surdos 5º ano: 4 alunos surdos
TOTAL: 12 ALUNOS	
OBS: Essa turma é composta por alunos com faixa etária entre 10 e 18 anos de idade.	

Segue abaixo uma fotografia da porta da sala de aula, com a Inscrição no Alfabeto Manual “Bem vindos”.



Fotografia 5 – Porta da sala da turma Multisseriada B

As turmas multisseriadas têm o número total de alunos bem próximo uma da outra, uma classe com 11 alunos e a outra com 12 alunos. Elas existem para que seja possível manter a proposta de construção de educação bilíngue para surdos. As turmas multisseriadas funcionam somente na escola polo, são do 1º ao 5º ano de escolaridade. Entretanto, não se tem conseguido formar no 1º segmento um quantitativo de alunos surdos suficientes para compor uma turma por cada ano de escolaridade. Porém, nessas séries iniciais há relevância de aquisição de primeira língua (Libras para as crianças surdas), respaldando a necessidade de essas turmas serem compostas de apenas alunos surdos e com professores fluentes na língua de sinais.

Na classe Multisseriada A são três anos de escolaridade em uma mesma turma e na Multisseriada B são dois anos de escolaridade na mesma turma. A faixa etária dos alunos surdos da turma multisseriada B varia de 10 a 18 anos de idade. É muito comum ocorrer uma distorção série idade com alunos surdos que tiveram um longo tempo de atraso linguístico. Esse processo tardio de aquisição de primeira língua (L1), língua de sinais, não ocorre em razão de não competência dos alunos surdos. Muito pelo contrário, os sistemas de ensino e as políticas educacionais não garantiram, até bem recentemente, que todos os alunos surdos pudessem ter o acesso a uma educação bilíngue. A língua de sinais sendo língua de instrução, contemplada no currículo e a língua portuguesa sendo pautada na perspectiva de segunda língua (L2).

6. METODOLOGIA DA PESQUISA

6.1. Construindo a abordagem teórico-metodológica

A pesquisa é de cunho qualitativo, na perspectiva teórica da pesquisa participante (EZPELETA; ROCKWELL, 1986), pois a ação investigativa tem o compromisso de contribuir com a “realidade” pesquisada. Por atuar na escola polo de Nova Iguaçu, no processo de investigação e participação, busquei compreender a realidade vivenciada dentro das classes com alunos surdos da escola investigada. Para isso, levei em consideração as muitas variáveis que influenciam as falas e posturas dos atores envolvidos no sistema educacional, de modo específico e particular.

Freitas e Ramos (2010) discutem que o pesquisador *define os caminhos da investigação ao se aproximar do objeto*. Nesse sentido, essa pesquisa nos faz concordar com a ideia que *a visão da realidade é sempre provisória, singular*. Portanto, a pesquisa de campo é relevante para buscar respostas para a compreensão o processo.

As narrativas dos professores apresentaram suas experiências profissionais, que não foram produzidas exclusivamente por eles. Os alunos colaboram e participam ativamente e juntamente com os outros funcionários da instituição, contribuem na construção de práticas escolares significativas. É necessário “criar uma linguagem para a experiência” (LARROSA, 2015, p.15), dar vida aos relatos e às situações observadas. O compartilhar de opiniões e ações tecem o conhecimento produzido por todos os sujeitos que trabalham na instituição do município que abrigou a pesquisa de campo.

Os textos de Garcia (2003) e Alves (2002) nos levam a refletir de que maneira saberes, conhecimentos e experiências multiculturais podem ser aplicados e disseminados no contexto da Educação Inclusiva.

Considera-se relevante registrar as narrativas elaboradas pelos próprios professores intérpretes e professores regentes que atuam na escola pesquisada como uma das estratégias metodológicas para elencar os dados de pesquisa. “As narrativas docentes podem ser eleitas como foco e método de investigação” (SAMPAIO, 2012, p. 1). Os relatos de suas experiências colaboram para uma forma metodológica que possibilita recuperar e avaliar os processos experienciados. “Falar em nome próprio, próprias palavras e próprias ideias”. (LARROSA, 2015, p. 70). Considera-se que os sujeitos investigados, professores regentes, professores intérpretes e demais profissionais da educação são sujeitos de produção de

conhecimentos, capazes de produzir critérios e de avaliar a sua própria produção. Assim, torna-se possível outra forma de pensar o campo educacional.

Justifica-se a escolha metodológica pela pesquisa participante ao constatar que o pesquisador não se limita a construir dados "pesquisamos com e interferimos na realidade pesquisada, numa perspectiva de decolonialidade e emancipação". (SAMPAIO, 2012, p.3) Esse pesquisar "COM" nos permite construir coletivamente diálogos e interlocuções sem a prerrogativa de um sujeito ser detentor de saberes em detrimento de outros. Todos os envolvidos são sujeitos que podem fomentar importantes debates e construções coletivas de conhecimentos.

Conhecer a fala dos atores envolvidos no processo educacional, estando presente no campo investigado já há algum tempo, nos permite esclarecer questões e conectar elos de sentidos e de interpretações.

Identificar-me com o outro: devo experimentar – ver e conhecer – o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele (como, de que forma é possível essa identificação?). Até certo ponto essa identificação é possível (BAKHTIN, 2010, p. 45).

No desafio de investigar o espaço da própria atuação profissional, lidando com todos os profissionais da instituição diariamente, mantive um certo distanciamento, necessário à função de pesquisadora, evitando postura de funcionária da instituição e do município. Na pesquisa qualitativa e participante os "estudos discursivos [...] encontram maior identificação em pesquisas que enveredam por uma sociologia do indivíduo" (ANDRADE, 2011, p.6). O pesquisador trabalha com a proximidade e o afastamento dos demais sujeitos e participantes, sem crer na existência de uma neutralidade científica.

Para a pesquisa educacional não existe neutralidade científica nos fatos, relatos e acontecimentos cotidianos. Não se deve confundir o que se quer pesquisar com o que se quer encontrar: um passo fundamental é não ultrapassar os limites, mantendo certo distanciamento da situação, para poder analisá-la.

A exploração dessa visão exotópica (idem) que possuímos um do outro, ou seja, esse excedente de visão possibilita especialmente aos processos de (auto) formação docente, relações mais dialógicas e atentas à alteridade do outro (SAMPAIO, 2010, p. 142).

Uma vigilância crítica é constantemente necessária para não cair em "armadilhas". Portanto, quando se trabalha a pesquisa pelo viés exploratório, torna-se possível uma ação

heurística, interpretativa. Contudo, as hipóteses poderão se confirmar ou não. Segundo Sampaio (2012, p.16), deve-se: “Validar e legitimar saberes e fazeres docentes apostando em processos colaborativos, coletivos e solidários de construção de conhecimentos pedagógicos”. Na construção dos dados de pesquisa, o pesquisador se modifica e aprende enquanto pesquisa, ao invés de acreditar que irá “modificar a realidade” ou “ensinar” os sujeitos do campo pesquisado. A visão da realidade é sempre provisória e singular.

A assunção da relação dialógica como constitutiva do processo de conhecer abre caminhos para que diferentes pontos de vista possam ser discutidos, confrontados, negociados, transformados ou não. É nisso que temos investido na ação investigativa realizada e aqui, discutida e socializada (SAMPAIO, 2010, p. 142).

Ao acompanhar os relatos e depoimentos de todos os profissionais selecionados, por meio de conversas e/ou entrevistas, necessita-se ter um olhar de pesquisador, mas também compreender o olhar do outro. Andrade (2011, p.16) apresenta que a entrevista tem um valor que precisa ser considerado previamente, sendo proveitosa para análises que registram os discursos enquanto narrativas da experiência coletiva e social dos sujeitos envolvidos.

A alteridade permite o encontro com o outro através da conversa e dos diálogos que são construídos mutuamente. A ação investigativa continua mostrando, diariamente, a importância de utilizar os mais variados recursos durante o trabalho de campo para que, além das discussões teóricas, materiais possam favorecer capturas das situações mais significativas vivenciadas na prática do cotidiano escolar.

Costa (2002) discute que a pesquisa sempre surge a partir de um questionamento e, à medida que se pesquisa, novas questões vão surgindo e os objetivos iniciais são, muitas vezes, ampliados, modificados ou abandonados. Esse movimento da pesquisa do/no cotidiano é o que torna mais interessante e instigante fazer pesquisa, aprendendo com outros sujeitos, em busca de um ensino de qualidade para todos.

As observações e investigações efetuadas nas turmas de 2º segmento, possibilitaram perceber como os professores intérpretes e professores regentes lidam com os alunos que são surdos ou que apresentam outras especificidades, múltiplas identidades, vivências e formas variadas de agir, pensar e aprender. A análise de campo discutiu e registrou as experiências multiculturais da escola investigada oriundas do contexto inclusivo.

As nuances captadas pela pesquisadora demonstram o que Freitas e Ramos (2010) nos ajudam a compreender, *a visão de pesquisador é diferente da visão de contemplador*. Há um interesse em *entender o campo estudado, procurar signos e dedicar-se a interpretá-los*. Os

referidos autores nos orientam a *não centrar apenas nas características perceptíveis*. É necessário estar bem atento aos mínimos detalhes.

Pretende-se apresentar embasamentos das práticas dos professores intérpretes e regentes para verificar como constroem o currículo escolar e estratégias de ensino voltadas para alunos surdos. Sabe-se que não basta garantir o acesso, mas a permanência e a aprendizagem. As práticas e ações desenvolvidas interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Por isso mesmo, as questões apresentadas permitiram reflexões sobre a importância da construção de conhecimentos e habilidades ao lidar com as diferenças.

6.2 As Etapas de pesquisa

Essa pesquisa de campo desdobrou-se em três etapas:

1º momento:

Análise de documentos, portarias e edital de concursos para identificar o porquê da criação do cargo de professor intérprete de Libras de Nova Iguaçu. Pesquisamos e conhecemos os documentos da SEMED do município e da escola investigada, que respaldam, mas não justificam a construção do cargo dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2º momento:

Observações e anotações da atuação dos professores intérpretes nas classes regulares do 2º segmento do Ensino Fundamental, efetuadas nos turnos da manhã e da tarde, para conhecer as vivências de horários e universos distintos e problematizar os variados perfis de atuação.

3º momento:

Entrevistar (com perguntas fechadas e abertas), os profissionais pré-selecionados: as coordenadoras da Secretaria de Educação que criaram os projetos voltados para a Educação Inclusiva e da Educação de surdos, os professores regentes que se destacaram nas observações

por desempenharem práticas diferenciadas com os alunos surdos; os professores intérpretes das outras quatro escolas (Escola A, Escola B, Escola C e Escola D), para diferenciar as suas práticas dos profissionais da escola investigada e alguns professores intérpretes da escola polo, os que chamaram a atenção durante o período das observações. Com o intuito de identificar a preponderância de estratégias pedagógicas ou tradutórias utilizadas pelos professores intérpretes e professores regentes e verificar e descrever se há interação entre ambos e demais participantes do corpo escolar.

A triangulação dos dados da pesquisa (GIL, 2002) foi elaborada pela análise dos documentos portaria e edital; pelas observações e registros no caderno de campo; e pela entrevista com os profissionais selecionados.

6.3 Local e participantes

Freitas e Ramos (2010) apresentam o termo “véspera” como um importante passo da pesquisa: *preparação, escolhas, aproximação com os sujeitos da pesquisa e compreensão de seus discursos*. A pesquisadora da dissertação realizou essas indicações dos autores.

A escola foi escolhida pela proposta pioneira de tornar-se polo, por concentrar a maior parte dos professores intérpretes, cerca de doze atualmente, e de alunos surdos do município, cerca de cinquenta, por ter duas turmas bilíngues para alunos surdos do 1º ao 5º ano, professores de Libras e salas de recursos multifuncionais. Tem um espaço físico extenso, uma quantidade enorme de alunos e é dividida por blocos: Bloco A (7º ao 9º ano, direção, secretaria, biblioteca, sala dos professores, sala de informática, Serviço de Orientação Pedagógica, sala da Coordenadora de bloco, sala de xerox); Bloco B (Multisseriada B, 3º ao 6º ano, Serviço de Orientação Educacional, sala da coordenadora de bloco); Bloco C (Multisseriada A, 1º ao 2º ano, salas de recurso, refeitório, almoxarifado) e Bloco D (Prédio da Educação Infantil). Cada bloco fica em um prédio distinto, no mesmo terreno e separado por corredor e portão. Pela dimensão espacial da escola polo, são três profissionais que compõem o cargo de direção da escola. A escola fica localizada em Nova Iguaçu.

Quadros 7 – Profissionais entrevistados

COORDENADORAS (2)	Educação Especial Inclusiva e Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência Auditiva
-------------------	--

ORIENTADORAS (2)	Pedagógica e Educacional
PROFESSORES INTÉRPRETES DA ESCOLA POLO (4)	6º 7º(*) e 9º ano manhã e 9º ano da tarde
PROFESSORES INTÉRPRETES DAS OUTRAS ESCOLAS (4)	Escola A (4º ano – manhã) Escola B (5º ano – manhã) Escola C (4º ano – tarde) Escola D (8ª fase/EJA – noite)
PROFESSORES REGENTES DE ÁREAS DIVERSAS (4)	Multisseriada A (1º ao 3º ano - manhã) Multisseriada B (4º e 5º ano - manhã) Educação Física (1º e 2º segmento - manhã) Matemática (7º ano – manhã)
PROFESSORES REGENTES DE PORTUGUÊS (4)	Português (6º ano – manhã) Português (7º ano – manhã e noite) Português (8º ano – manhã) Português (9º ano – manhã)

*** A PI do 7º ano, não concluiu a entrevista por ausentar-se da instituição frequentemente.**

Apresentou-se um panorama específico da realidade encontrada no sistema educacional do município, com base nas observações e no posicionamento dos próprios profissionais frente às demandas de trabalhos e problemas apresentados em seu cotidiano. Por meio de experiências profissionais, buscou-se destacar algumas práticas pedagógicas, verificando como lidam com as diferenças que constituem todos os alunos no ambiente de sala de aula. Foram realizadas observações da atuação dos professores intérpretes em parceria com os professores regentes no trabalho com alunos surdos das classes de 2º segmento da escola polo, nos dois turnos.

6.4 Perfil das coordenadoras e orientadoras entrevistadas

Para compreender o posicionamento das duas Coordenadoras da Secretaria de Educação do município de Nova Iguaçu e das orientadoras educacional e pedagógica da escola polo em surdez, responsáveis por gerenciar as ações e os projetos voltados para o

atendimento ao aluno público alvo da Educação Especial Inclusiva, procurou-se entrevistar e dialogar a respeito de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, a fim de esclarecer as demandas pertinentes aos profissionais do campo da surdez, que prestam serviço aos alunos surdos regularmente matriculados nas unidades escolares do município.

Tabela 1 - Perfil das coordenadoras e orientadoras entrevistadas

CARGO	ÁREA	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO
Coordenadora	Educação Especial Inclusiva	Psicologia	Há 30 anos em Educação Especial
Coordenadora	Programa de Inclusão Para Pessoas Com Deficiência Auditiva	Pedagogia, Curso de Formação de Professores em Deficiência Auditiva (CIAD/INES), Libras, Especialização em Educação de Surdos	Há 30 anos em Educação Especial e Educação de Surdos
Orientadora	Educacional	Pedagogia	Há 10 anos em Educação Especial e Educação de Surdos
Orientadora	Pedagógica	Pedagogia, Letras Libras, Curso de Formação de professores em Deficiência Auditiva (CIAD/INES), Especialização em Educação de Surdos	Há 9 anos em Educação de Surdos e 4 anos em Tradução e Interpretação

A coordenadora da área de surdez foi uma das idealizadoras da criação do cargo de professor intérprete de Libras no edital do município de Nova Iguaçu, no ano de 2012. A orientadora pedagógica da escola polo foi convidada pela SEMED a ser a primeira professora intérprete da escola polo. Foi desviada de função emergencialmente, por já ter experiência como professora e formação como intérprete. Atualmente a orientadora pedagógica está lotada na SEMED, fazendo parte da Coordenação do Programa de Inclusão para Pessoas com Deficiência Auditiva.

A orientadora educacional e a orientadora pedagógica da escola polo também atuaram durante muitos anos no campo da educação de surdos, enquanto professoras de alunos surdos

em escolas especiais, classes especiais ou turmas regulares com alunos surdos incluídos. Ambas são fluentes em Libras, têm formação acadêmica na área da surdez e buscam formação continuada no campo. Atuam na escola polo em seus cargos de orientação atendendo a todos os alunos, familiares e profissionais. Mas também prestando assessoria mais específica aos alunos surdos, aos familiares de surdos, aos profissionais ligados ao campo da surdez e a escola polo como um todo.

6. 5 Perfil dos professores intérpretes entrevistados

A tabela a seguir, sobre o perfil dos profissionais que atuam com os alunos surdos nas turmas de ensino regular irá apresentar o perfil de formação, e experiência dos professores intérpretes que foram aprovados no primeiro concurso para o cargo no município de Nova Iguaçu. Como a atuação e o público alvo é diferenciado será apresentado primeiro a tabela e a considerações sobre os professores intérpretes que atuam na escola polo. Em seguida, a tabela e as considerações dos professores intérpretes que atuam em outras escolas do município.

Tabela 2 – Professores Intérpretes (PI) - escola polo

CARGO	ESCOLA	IDADE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA	ATUAÇÃO
PI 1	Polo 12 alunos surdos (6º ano - tarde)	41	Pedagogia Bilíngue, Curso Normal, Está cursando o Letras Libras, Especialização em Educação de Surdos	Há 9 anos como professora, 4 anos como Intérprete	Professora regente, intérprete e orientadora pedagógica
PI 2	Polo – 3 alunos surdos (9º ano - tarde)	31	Pedagogia Bilíngue, Especialização em Educação Especial	Há 6 anos como intérprete educacional	Intérprete na escola básica, Ensino Superior, congressos e no teatro
PI 3	Polo 1 aluno surdo (6º ano - manhã)	58	Pedagogia Bilíngue, Curso Normal, Especialização em Educação de Surdos	Há 6 anos como intérprete educacional	Técnica administrativa, professora e intérprete educacional
PI 4	Polo 3 alunos surdos (9º ano - manhã)	27	Ciências Biológicas, pós-graduação em Ensino, tradução e	Há 9 anos como intérprete educacional	Intérprete educacional, Escola Básica e Ensino Superior

interpretação de
Libras

Havia dezesseis professores intérpretes na escola polo, hoje há doze profissionais, dos quais quatro foram entrevistados (uma delas não concluiu a entrevista por se ausentar frequentemente da instituição). A maioria dos profissionais intérpretes entrevistados atua no turno da manhã, turno em que estava grande parte dos profissionais, e das turmas com alunos surdos. As turmas com alunos surdos têm em média três alunos surdos por turma.

Tabela 3 – Professores Intérpretes (PI) - outras quatro escolas

CARGO TURMA	ESCOLA	IDADE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA	ATUAÇÃO
PI 5	Escola A 1 aluna surda 1º segmento (4º ano- manhã)	30	Pedagogia Bílingue, pós- graduação em Educação de Surdos	Há seis anos como intérprete	Intérprete associações, cursos, Ensino Superior e Central de intérpretes
PI 6	Escola B 1 aluno surdo 1º segmento (5º ano- manhã)	26	Curso Normal, Bacharelado em Sistema da Informação, Pós- graduação em Educação de Surdos e em Educação do Ensino Superior	Há 6 anos como intérprete	Intérprete educacional na Escola Básica, Ensino Superior e outras áreas
PI 7	Escola C 2 alunos surdos 1º segmento (4º ano- tarde)	29	Cursando o Letras Libras, Curso Normal, Prolibras em tradução e interpretação	Há 8 anos como intérprete educacional	Intérprete educacional na Escola Básica e Ensino Superior

PI 8	o				
	Escola D 1 aluna surda 2º segmento (EJA – 8ª fase – noite)	26	Pedagogia bilíngue, Curso Normal, Prolibras	Há 9 anos como intérprete educacional	Intérprete educacional na Escola Básica e Ensino Superior

Há cinco professores intérpretes atuando em outras escolas fora da escola polo, quatro deles foram entrevistados. Atuam sozinhos em cada uma das instituições, sendo os únicos profissionais que atendem os alunos surdos na sala de aula regular da unidade escolar da qual fazem parte.

6.6 Perfil dos professores da escola polo entrevistados – áreas diversas

Tabela 4 – Professores da escola polo - áreas diversas

CARGO	IDADE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA
Professora da classe multisseriada A (1º ao 3º ano- manhã)	44	Pós-graduação em Educação Inclusiva, curso de Libras	Há 8 anos na educação de surdos, sempre em alfabetização de surdos
Professora da classe multisseriada B (4º e 5º ano - manhã)	48	Curso Normal, licenciatura em história, curso de Libras	Há 17 anos na educação, 15 anos com surdos em outro município e há 8 anos na educação de surdos de Nova Iguaçu
Professora de Educação Física (1º e 2º segmento- manhã e tarde)	34	Licenciatura em Educação Física, pós- graduação em atividade física adaptada	Há 8 anos na área educacional, há 7 anos em academias, 4 anos com surdos
Professora de matemática (7º ano – manhã)	54	Licenciatura em matemática	Há 15 anos em escolas, 3 anos com surdos

As duas professoras das classes multisseriadas possuem curso de Libras e são fluentes na língua de sinais e possuem vasta experiência na educação de surdos. A professora da classe multisseriada A atua há três anos na escola polo e há 8 anos em alfabetização de surdos. A professora da classe multisseriada B atua há quinze anos na educação de surdos, há oito anos no município de Nova Iguaçu e há cinco anos na escola polo. A professora de Educação Física fez uma especialização na qual teve um módulo sobre deficiência auditiva, já atuou em escola especial de outro município e atua com alunos surdos da escola polo há cinco anos. A professora de matemática atua na educação há quinze anos e há três anos que trabalha com alunos surdos na escola polo.

6.7 Perfil dos professores da escola polo entrevistados – língua portuguesa

Tabela 5 – Professores da escola polo – língua portuguesa

CARGO	IDADE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA
Professora de português 2º segmento (6º ano- manhã)	38	Curso Normal, Adicional em Educação Infantil, Graduação em Letras, pós-graduação em gênero e sexualidade e cursando pós- graduação em educação de surdos	Há 16 anos em Nova Iguaçu, há 6 anos na escola polo, há 3 anos com surdos
Professora de português (7º ano- manhã e EJA 6º e 8º ano-noite)	46	Língua Portuguesa e Curso Normal, magistério.	Há 24 anos na educação geral, 1ª vez com surdos em 2007 e retorno em 2014, há dois anos com alunos surdos
Professor de português 2º segmento (8º ano)	45	Licenciatura em Letras, português/alemão, habilitação para literatura portuguesa e alemã	Há 18 anos na educação geral, há três anos no município de Nova Iguaçu e há um ano com alunos surdos

Professora de português 2º segmento (9º ano)	65	Licenciatura em língua portuguesa e literatura e especialização em língua portuguesa	Há 27 anos na educação geral, há 10 anos na escola polo, há dois anos com alunos surdos
--	----	--	---

6.8 Perfil dos alunos atendidos pelos professores intérpretes e professores regentes entrevistados

Segue o perfil dos alunos conforme o relato dos profissionais que trabalham com eles, professores intérpretes e professores regentes.

Quadro 8 – Perfil dos alunos atendidos pelos profissionais entrevistados

TURMA	ALUNOS	PERFIL
Escola polo Multisseriada A 1º ao 3º ano- manhã	13 alunos (6 a 12 anos)	Alguns alunos surdos têm outros comprometimentos por sequelas da meningite. Um aluno surdo é implantado e tem outras sequelas. Estão aprendendo língua de sinais na escola, chegam com muitos gestos de casa. A família não se interessa em aprender a Libras.
Escola polo Multisseriada B 4º e 5º ano – manhã	12 alunos (10 a 15 anos)	A turma têm alguns alunos surdos com outros comprometimentos por sequelas da meningite. Estão no processo de aquisição da Libras e do português.
Escola polo 2º segmento 6º ano- manhã	1 aluno (15 anos)	O aluno não é alfabetizado, tem muita dificuldade e não tem língua de sinais. Ele tem um conhecimento muito básico e simplório da língua de sinais.
Escola polo 2º segmento 7º ano- manhã	4 alunos (13, 14, 16 e 17 anos)	A professora intérprete (PI 1) não participou da entrevista, se ausentou da instituição por longo período e não foi possível concluir essa etapa.
Escola polo 2º segmento 9º ano – manhã	3 alunos (16 e 18 anos)	Um é bem alfabetizado em Libras e em português como L2 (segunda língua). A outra também em Libras e o português é um pouco defasado. Mas o terceiro não é muito compreensível em Libras e não tem nenhuma escrita ou leitura de palavras do português.
Escola polo 2º segmento 9º ano – tarde	3 alunos (15 a 18 anos)	Estão em processo de alfabetização em Libras e em português. A sinalização deles é básica, como crianças de cinco anos. Um deles se destaca, pois ampliou a escrita.
Escola A 1º segmento 4º ano- manhã	1 aluna (9 anos)	É muito faltosa e não é alfabetizada. No início do ano não sabia escrever nem o próprio nome. Ela quer participar, copiar o que os outros alunos estão copiando. A mãe só foi na escola uma vez e não participa.
Escola B 1º segmento 5º ano- manhã	1 aluno (13 anos)	Não é alfabetizado em língua de sinais e nem em língua portuguesa. Entrou na escola, há quatro anos. Entrou no 4º ano e foi reprovado. Depois fez o 5º ano e foi

		reprovado, está cursando novamente. Foi alocado na turma por idade e não por desenvolvimento pedagógico. Tem um aluno surdo adulto na EJA sem intérprete.
Escola C 1º segmento 4º ano- tarde	2 alunos (15 anos)	A aluna sabe pouco de Libras, os dias que ela vai para a sala de recursos, ela não vem para a aula regular. O responsável dela não tem compromisso em levá-la diariamente. O conteúdo é do 1º e do 2º ano para alfabetizá-la. O outro aluno surdo também está iniciando a alfabetização, mas frequenta mais a sala de recursos do que a aula regular. Os pais dele são mais presentes.
Escola D 2º segmento EJA – 8ª fase – noite	1 aluna (24 anos)	Ela domina a Libras num nível intermediário. Está ampliando o vocabulário de sinais à medida que a intérprete utiliza sinais que ela não conhece. O aluno da 3ª fase (29 anos) evadiu no ano anterior, não sabia Libras.

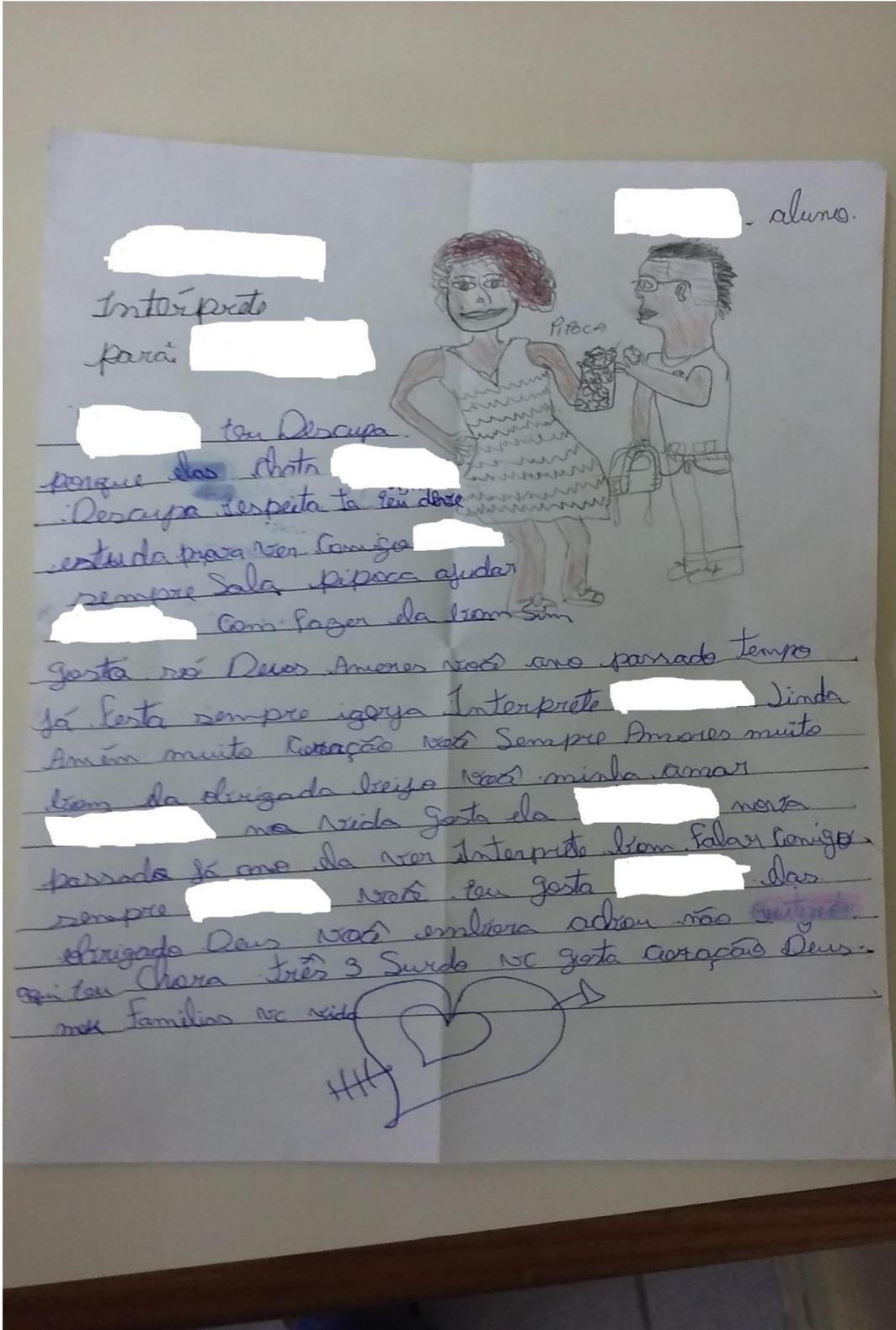
De modo geral, grande parte dos alunos surdos das turmas de 2º segmento e das outras escolas apresentam uma distorção série idade considerável. Dorziat (2013, p.29) esclarece que no estudo das diferenças dos surdos identificamos suas limitações, mas também as suas potencialidades, principalmente no uso do canal visual. Eles não foram participantes da pesquisa, pois não chegaram a ser entrevistados, porém as observações deles facilitara a compreensão dos contextos pesquisados.

A professora intérprete que acompanhou a turma do 9º ano do turno da tarde, com três alunos surdos, relatou que um deles se destacou na escrita em relação aos outros. Dois não eram alfabetizados ao ponto de redigirem frases e textos sem ajuda. Porém um deles, o que ela destacou em língua portuguesa, escreveu uma carta de agradecimento. Ao mesmo tempo, pediu desculpas por ter reclamado da professora intérprete, quando ela cobrou que estudassem e se preparassem para as avaliações. A carta foi escrita na mesma semana do ocorrido.

Transcrição do depoimento da professora intérprete:

No processo de ampliação da escrita um deles se destaca muito. Não por causa da oralização. Mas ele se destaca. Como no ano passado eu comecei um projeto de um caderninho, língua portuguesa/Libras, ele começava a desenhar tudo que ele sabia. Desenhava e sinalizava. Eles não sabiam todos os conceitos e nem o sinal e o nome de cada professor e nem do professor intérprete. Coisas que parece para nós “nós já sabemos” e “tem que saber”, e os surdos tinham que saber, mas não sabiam. Hoje em dia ele consegue escrever. Inclusive escreveu uma carta para mim, pedindo desculpas, porque me chamou de “chata”. Porque no dia de uma das provas, ele estava conversando com outra intérprete no Facebook e eu falei “agora é a hora da prova”. Aí ele me mandou uma carta de uma lauda, todinha escrita. Pedindo desculpas e mostrando o quanto eu era importante para ele.

Segue abaixo a carta:



Fotografia 6 – Carta de agradecimento do aluno surdo direcionada a professora intérprete

As partes da carta cobertas de branco correspondem aos nomes do remetente, aluno surdo do 9º ano, e a destinatária professora intérprete da turma. Foram cobertos para manter o sigilo da identidade dos mesmos. Todas as vezes que ele escrevia “elas, ela, você” mencionava o nome da intérprete. Citou o próprio nome por duas vezes.

6.9 Procedimentos metodológicos e instrumentos

O foco da pesquisa de campo foi a atuação de professores intérpretes de Libras, dos profissionais que prestam Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala regular de ensino. Foi feita uma triangulação que envolveu três instrumentos: análise documental do edital de concurso e de portarias em Nova Iguaçu, observações e anotações da atuação dos professores intérpretes nas classes regulares do 2º segmento e entrevistas com diferentes atores, conforme já explicitado no tópico sobre os participantes da pesquisa.

Para incorporar a análise dos instrumentos, foram registrados por escrito as observações em sala de aula no caderno de campo e utilizou-se um gravador para registrar as entrevistas. Esse procedimento foi fundamental para conhecer o posicionamento dos professores intérpretes, dos professores regentes, das coordenadoras da SEMED e orientadoras da escola polo.

Freitas e Ramos (2010) argumentam que o pesquisador *analisa o dito e o não dito*: vivências do grupo, ideias, ações, gestos, palavras. Contribui para refletir sobre como entrar em campo para observar, acompanhar e analisar falas e entrevistas dos sujeitos investigados na pesquisa de campo. Bauer & Gaskell (2002) esclarecem o acontecimento da *cosmovisão*, quando os sujeitos investigados realizam um discurso que demonstra interpretações particulares expostas por meio da entrevista. O pesquisador deve ter uma *visão exmanente*, manter o foco nas questões de seu interesse e que extrapolam o que está sendo narrado pelo sujeito entrevistado. Nem sempre as questões *imanentes*, relatadas pelas pessoas entrevistadas, contribuem para desvendar os fatos centrais da pesquisa realizada.

7. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS OBSERVAÇÕES DE CAMPO E ENTREVISTAS

1º Momento: Observações e anotações em caderno de campo

7.1 O Perfil de atuação das professoras intérpretes observadas

PROFESSORA INTÉRPRETE DO 6º ANO – MANHÃ (PI 1) Acompanhou um único aluno surdo da turma. Havia um aluno ouvinte fluente em Libras na mesma turma, pois o irmão mais velho desse menino é surdo e ex-aluno da escola polo, tendo concluído o 9º ano no ano anterior. O aluno sempre sentava na frente, na primeira fileira, para acompanhar a interpretação e receber auxílio da intérprete nas atividades. Porém sempre nos períodos de intervalo entre as explicações e tarefas, ia para o fundo da sala interagir e conversar com o único aluno ouvinte que sabia Libras. A professora intérprete atuava em pé, em frente ao quadro branco e no lado oposto ocupado pelos professores regentes. Dizia que se sentia melhor atuando de pé para acompanhar o professor na explicação no quadro. Costumava apontar para o quadro mostrando palavras ou números, dependendo da disciplina. Também fazia uso do quadro que tem na sala para explicar e adaptar o conteúdo para compreensão do aluno. O atendia individualmente indo até a carteira dele para ensinar ou explicar algo, tinha autonomia para fazer isso e não precisava de comando dos professores regentes. Quando não dominava o conteúdo, pedia ajuda ao professor regente para contextualizar a explicação. Ajudava os ouvintes quando eles pediam e tinha uma boa interação com os professores, para conversar, dar sugestões e tirar dúvidas sobre a questão da primeira língua (L1) do aluno surdo. Não interpretava a chamada toda vez, avisava ao aluno quando chegava perto do número dele. Comunicava ao professor quando esquecia do aluno surdo. Não costumava tomar conta da turma, quando um dos professores falta e era necessário que os outros dois regentes do dia atuassem com duas turmas ao mesmo tempo. Continuava atendendo ao aluno surdo e procurava deixar claro que não considerava ser sua função tomar conta da turma.

PROFESSORA INTÉRPRETE DO 7º ANO – MANHÃ (PI 1). Havia quatro alunos surdos que frequentavam, todos eles menores de idade e três eram levados pelos responsáveis, todos os dias. Outros dois alunos estavam matriculados, mas raramente apareciam na escola, praticamente uma vez por mês e já eram maiores de idade. A professora intérprete sempre quando entrava em sala de aula ia cumprimentar os alunos surdos. Depois se direcionava a alguns meninos e meninas ouvintes cumprimentando-os, abraçando-os e beijando-os individualmente, todos os dias. Os alunos ouvintes a chamavam de professora e também pediam auxílio a ela nas tarefas de aula. Enquanto o professor regente estava sentado em sua mesa, ela ficava sentada próximo ao quadro, em frente aos alunos surdos. Havia cadeiras reservadas para eles, mas quando se atrasavam ou não apareciam, os ouvintes sentavam e só saíam se chegassem. Quando os professores regentes iam ao quadro para explicar, ela se posicionava em pé, sempre do outro lado do quadro. Pedia permissão e escrevia no quadro fazendo desenhos, palavras chaves ou apontando o que o professor explicava. Chegava até a envolver e marcar o que os professores haviam escrito, alguns alertavam que não gostavam que escrevesse por cima das atividades, para não dar dicas aos alunos ouvintes. Quando os professores ditavam a professora intérprete alertava que era necessário escrever ao quadro para os alunos surdos acompanharem. E no momento que tinha trabalho para entregar, mesmo quando os alunos surdos pediam para ela chamar o professor, ela pedia para que eles mesmos levantassem e fossem até o professor para entregar. Incentiva a autonomia e a relação direta com o professor, quando queriam ir ao banheiro ou beber água não interpretava e dizia: “Vai lá você mesmo até ele e faz o sinal de água e banheiro, ele

vai entender. Se não compreender, eu traduzo”. O mesmo acontecia na hora da chamada, não respondia por eles, e os avisava para levantar as mãos para que o professor regente os visse. Fazia caderno de vocabulário para cada um com atividades extras de aquisição de português como segunda língua (L2).

PROFESSORA INTÉRPRETE 9º ANO TARDE (PI 2) Havia três alunos surdos na turma de 9º ano do turno da tarde, turma 904. Estavam aprendendo a língua de sinais e o português simultaneamente, pelo pouco conhecimento linguístico que apresentavam em Libras e em português. Nas aulas que exigiam explicações apontava para o quadro e ficava em pé nesse momento. Os alunos não conseguiam acompanhar toda a tradução, por ainda estar aprendendo Libras, usava outros subsídios ao interpretar. Como, por exemplo: uso de classificadores e ‘mímica’ em alguns momentos. Não escrevia no quadro na hora de uma explicação realizada pelo professor, mas quando terminava a explicação utilizava o quadro para esclarecer o que foi exposto anteriormente pelo professor. Também trabalhava como o apoio do professor, não interferindo no conhecimento dele sobre a disciplina, só auxiliando na hora da interpretação. Dificilmente os alunos surdos perguntam ao professor, geralmente chamavam o intérprete. Atendia os alunos surdos individualmente na mesa de cada um. Apenas trabalhava no coletivo no momento de ler um texto para eles, não conseguiam ler sozinhos e ela explicava tudo em Libras. A outra intérprete da dupla, que não foi entrevistada, trabalhava com o primeiro horário – das 13h às 17h – e a PI 2 ficava com o horário – das 14h às 18h. Entrava em sala de aula sempre no 3º tempo às 14h40min e a outra intérprete ficava até o fim do 4º tempo. Nos dois últimos tempos ficou sozinha. Não dividiam por disciplinas, revezavam matérias. Não são em todos os momentos que os alunos ouvintes interagem com os surdos. Na aula de Educação Física é um espaço onde existe extrema interação entre surdos e ouvintes sem a participação de intérpretes durante as aulas. Interagia em todos os momentos com os ouvintes. Já tentou orientar o professor ao realizar a chamada a levantar a cabeça para verificar quem é o aluno que está respondendo, porém na correria do dia a dia quase nunca olham para o aluno e seguem a chamada ao ouvir “presente”, que por inúmeras vezes é respondida pela professora intérprete.

Nota-se que apesar da forma específica de cada profissional atuar, todas têm uma postura que leva em consideração a atuação na dupla função de professor intérprete. Algumas investem mais na docência e outras mais na tradução e interpretação, variando a postura de acordo com o perfil dos alunos. Weller & Pfaff (2010) esclarecem que a pesquisa biográfica não analisa o indivíduo isolado, mas o grupo ao qual ele pertence e está inserido. Muitas das características observadas nos sujeitos são consequência de elos que afetam o individual e a identidade central do indivíduo. Por isso, é necessário seguir etapas da pesquisa e haver uma preparação para que haja modelos de análise e interpretação significativos para encontrar dados de pesquisa.

A atual orientadora educacional tem experiência como professora regente de classes com alunos surdos, principalmente de 2º ou 3º ano de escolaridade. Esclareceu que o município não tem profissional surdo concursado, mas alguns contratos foram realizados para o Programa do horário integral, “Escola Viva”. Os contratos tinham duração de três a quatro meses e os professores surdos do horário integral trabalhavam com as oficinas de Libras.

Explicou que a escola polo está com cerca de 50 alunos surdos e os outros cerca de 50 são estudantes autistas. Há ainda discentes com outras síndromes ou deficiências. Afirma que há em torno de 28 escolas com alunos surdos na rede do município de Nova Iguaçu. A coordenadora da Educação Especial Inclusiva e a coordenadora do Programa de Pessoas com deficiência auditiva se comprometeram de enviar os documentos com os dados numéricos exatos, mas não o fizeram.

A escola precisa estar preparada para receber a todos os alunos em suas especificidades. Porém, a realidade do município ainda não contempla essa meta. “A inclusão escolar de alunos especiais nas salas regulares de ensino trouxe uma série de mudanças significativas no cotidiano das escolas, dos professores e alunos”. (TUXI, 2009, p. 21). É uma reorganização da proposta de uma nova sociedade, porque a inclusão propõe uma nova concepção de sociedade. A escola tenta se preparar para receber todo tipo de aluno, com qualquer comprometimento e não somente os alunos surdos.

2ºMomento: Os resultados das entrevistas

A orientadora educacional da escola polo afirma a necessidade dos professores intérpretes darem assistência aos alunos surdos durante as aulas. Explica que ao prestar apoio aos alunos no conteúdo das aulas, possibilitará a absorção dos conhecimentos trabalhados. E exemplifica abaixo a atuação da primeira professora intérprete que atuou na escola polo. Já era professora regente do município, atuava em turmas do 1º segmento e foi desviada para a função de professora intérprete em uma turma de 2º segmento.

Os professores intérpretes chegaram na escola em 2012, nunca houve contrato para o cargo e entraram direto pelo concurso. A primeira professora intérprete era professor II, mas tinha formação como intérprete. Ela foi desviada para receber a primeira turma de 6º ano que tinha um número significativo de alunos surdos. Se não me engano eram 12 alunos surdos que vieram para cá. A princípio só tinha alunos surdos de 2º segmento nessa turma e à tarde, por falta de profissional para atender, só tínhamos ela. (**Orientadora educacional da escola polo em surdez**)

A orientadora relata o período da chegada dos primeiros alunos surdos ao 2º segmento da escola polo, após serem aprovados pelas classes multisseriadas bilíngues de alunos surdos da mesma escola. É possível constatar que sempre tiveram alunos surdos, mas nem sempre havia profissionais para atendê-los. Os primeiros profissionais específicos para atender os

alunos surdos nas turmas regulares de 2º segmento foram chegando à escola polo em 2012, enquanto isso, desde o início do mesmo ano a professora regente com formação de intérprete foi atuando como professora intérprete até a entrada dos profissionais concursados para o cargo.

A orientadora pedagógica da escola polo chegou a atuar por um ano como professora intérprete desviada de função, porém não chegou a acompanhar o momento em que a SEMED fez o edital para os professores intérpretes do município de Nova Iguaçu. Hoje atua na Secretaria de Educação Especial Inclusiva e também na escola polo em surdez.

7.2 Questões respondidas pelos profissionais entrevistados

- CATEGORIAS

7.2.1 O cargo de professor intérprete

Quadro 9 - O cargo de professor intérprete

PROFISSIONAIS	RESPOSTAS
Coordenação da Educação Especial	Valorização profissional, outro olhar e vivência, parceria com o professor regente, relação com o aluno e com a família.
Coordenação do Programa de surdez	Vantagem da formação pedagógica na prática e no plano de cargos e salários, troca efetiva com o professor ao planejar e atuar juntos, diferencial dos demais intérpretes.
Orientadora educacional	Prestar apoio aos alunos no conteúdo das disciplinas e dar assistência durante as aulas.
Orientadora pedagógica	Um diferencial ser professor e estar como intérprete, estabelecer parceria com o Atendimento Educacional Especializado.
PI 1 (Polo)	(O REGISTRO NÃO FOI CONCLUÍDO – RESPONDEU UMA PARTE DA ENTREVISTA)
PI 2 (Polo)	Eu acho complicado, nem bem atua como professor e nem como intérprete, é mais professor do que intérprete.
PI 3 (Polo)	A formação permite outra visão na área de atuação. Muitos têm dificuldade, querem ser só intérpretes e não se envolvem no trabalho.
PI 4 (Polo)	No começo foi para nos enquadrar num salário como PII, mas aproveitaram para exigir duas formações com uma remuneração. A formação pedagógica é bacana, mas intérprete tem um cargo definido.
PI 5 (Escola A)	Cargo um pouco confuso, com a intencionalidade de aproveitar o intérprete como professor.
PI 6 (Escola B)	Um cargo fantástico, um profissional concursado como professor intérprete é muito positivo. É a única rede que tem esse profissional.
PI 7 (Escola C)	É difícil, não cheguei a uma conclusão. Por um lado, nos beneficia estar no mesmo nível dos outros profissionais, por outro lado acham que podem nos delegar outras funções.

PI 8 (Escola D)	Um intérprete que não tem formação de magistério pode atuar. A formação me favorece na relação e no olhar diferenciado, mas nas séries iniciais a colaboração pedagógica é maior.
------------------------	---

As coordenadoras da Secretaria de Educação afirmam que o cargo é muito vantajoso profissionalmente e financeiramente, valoriza o profissional, além de possibilitar uma parceria e atuação diferenciada junto ao professor regente. “No entanto, um dos maiores impactos sentidos com esta proposta foi a estratégia inovadora da presença de dois professores, ao mesmo tempo, nas salas de aula inclusivas de alunos surdos”. (TUXI, 2009, p. 21). As orientadoras também ressaltam as parcerias necessárias com outros professores, o ganho de também ser professor e as atribuições que consideram pertinentes ao cargo. Os professores intérpretes divergem em suas considerações. O PI 5 é o único a achar o cargo fantástico e destaca a satisfação em exercê-lo. As PI 2 e PI7 ainda não têm um posicionamento definido e ressaltam uma intenção de atuar como professoras e exercer funções que nem sempre cabem ao intérprete. As PI 3 e a PI 8 ressaltam as vantagens de uma formação pedagógica e destacam ainda: nem todos compreendem e/ou se adaptam ao cargo diferenciado, e não é necessária a formação para atuar na educação. Percebe-se uma falta de definição do cargo entre os profissionais.

Nota-se que enquanto as coordenadoras e orientadoras ressaltam mais os benefícios e os aspectos positivos do cargo, grande parte dos profissionais analisam com certa desconfiança e pensam mais nas implicações do desenvolvimento da função do que nas vantagens que o cargo pode trazer em relação a outros profissionais que não são concursados e atuam em escolas somente com a formação de Libras e Ensino Médio. Essa questão é corroborada pela citação abaixo:

Vimos estas questões contratuais como algo que pode se configurar, tanto positivamente [...] como auxiliar de ensino para o aluno surdo, pode corroborar com as demandas de formação para que estes profissionais tenham recursos para atuar nas escolas, reconhecendo sua função como algo que não se limita a tradução (o que já é requerido, naturalmente, quando os TILS atuam em espaços escolares). Quanto negativamente, quando as instituições se utilizam da burocracia e da falta de minúncias, presente, muitas vezes, nos atos normativos dos municípios, para com isso, imporem aos TILS que assumam as responsabilidades de ensino das turmas (como um todo), como se fossem professores substitutos – função para a qual, não teriam formação específica. (SALES, 2014, p.116)

Fica evidente que a visão dos profissionais é divergente entre si, além de não concordarem com as colocações das orientadoras e coordenadoras. Muitos ainda não

compreenderam a proposta oferecida pelo município através do novo cargo. Alguns concordam e praticam, outros discordam e não praticam ou discordam e se sentem obrigados a seguir as determinações de sua escola. Mas será que o cargo está de fato definido? É uma questão de compreensão ou de definição?

7.2.2 A Atuação dos professores intérpretes

Quadro 10 - A Atuação dos professores intérpretes

Professor Intérprete 2 (Escola polo) - Não tomo o lugar do professor, mas atuo como professor de apoio. Faço revisão de prova, projeto de caderninho Libras/português, escrevo no quadro no período do intervalo, ensino tudo que vai cair na prova.
Professor Intérprete 3 (Escola polo) - Sinto mais autonomia como professora. Gosto muito de trabalhar com imagens, propor uma avaliação diferenciada.
Professor Intérprete 4 (Escola polo) – Eu permeio as duas funções, não é minha responsabilidade ser professora dando nota e avaliando, mas fazemos parte do processo de ensino aprendizagem do aluno surdo. Sou intérprete e estou na sala para mediar a comunicação.
Professor Intérprete 5 (Escola A) - Não dá para ser professor sem planejamento, são várias matérias específicas. Mas sou mais professora porque fico muitas vezes com a turma no lugar da regente. Eu uso muito o celular, escolho palavras-chave e mostro a imagem com o sinal.
Professor Intérprete 6 (Escola B) – Não dá para atuar friamente como intérprete no 1º segmento. O meu trabalho é mais voltado para a docência. Eu faço planejamento de aula, interpreto a prova, faço uma mediação da língua, mas não me prendo só ao aluno surdo.
Professor Intérprete 7 (Escola C) - Dou continuidade ao trabalho da professora de Libras. Interpreto, mas ensino o que a professora passa. Revezos os papéis de professora e intérprete, mas é bem equilibrado. Participo da reunião pedagógica, tenho um caderno para anotar.
Professor Intérprete 8 (Escola D) - Faço o meu papel de mediar linguisticamente, não faço o papel do professor . O papel do intérprete educacional é diferente, se envolve e acompanha o aluno. Minha estratégia é adequar o vocabulário ao público, são estratégias tradutórias e pedagógicas .

A maioria dos professores intérpretes da escola polo relatam que atuam mais como professores, usam muitas estratégias pedagógicas durante as aulas, as atividades e as avaliações. Quadros (2004) aponta o intérprete educacional como aquele que atua na educação e tem como função intermediar as relações entre os ouvintes e os surdos. Apenas a professora intérprete 4, da escola polo, diz que alterna os dois papéis, mas se identifica mais como intérprete. Os professores intérpretes das outras escolas se dividem em suas opiniões quanto à atuação. A PI 5, apesar de não concordar que tenha condições de ser professora como a regente, esclarece que se vê obrigada a substituí-la. A PI 8 apresenta um discurso ambíguo, mostrando indefinição, diz que é intérprete e não se identifica no mesmo patamar do que os professores, mas se contradiz. O PI 6 e a PI 7 assumem que, além de exercer os dois papéis, investem mais em práticas e ações de docência.

Esses dados revelam que não há um consenso de atuação pré-estabelecido entre os profissionais, cada um atua de acordo com as suas convicções profissionais. Além disso, não há um acordo de visão em relação ao que as coordenadoras e orientadoras esperam que esses profissionais realizem em suas funções e atribuições.

7.2. 3 A atuação dos professores regentes

Quadro 11 - A atuação dos professores regentes

PROFESSORES	ATUAÇÃO
Multisseriada A 1º ao 3º ano	Faço tudo em Libras, todo trabalho e as disciplinas são adaptadas para a língua de sinais, visualização de imagens com a datilologia e o sinal.
Multisseriada B 4º ao 5º ano	Permito a conversação em Libras no início das aulas para falarem sobre o que fazem, o que viram e o que querem. Ensino português e Libras e trabalho o bilinguismo. Faço adaptação de materiais para a Libras.
Educação Física 1º /2º segmento	Aprendo o sinal dos alunos e uso na hora da chamada, explico o conteúdo e os movimentos, peço para a professora regente me acompanhar e auxiliar nos sinais.
Matemática 2º segmento	Tento trabalhar com o concreto e mostrar, aprendi alguns sinais da disciplina, falo e faço alguns gestos universais, observo as professoras intérpretes com eles e aprendo.
Português 6º ano	Faço uma avaliação diferenciada e voltada para o que consegui acompanhar, aulas mais expositivas com materiais concretos para manusear, beneficia a turma.
Português 7º ano	Primeiro passo toda a matéria no quadro e aguardo para explicar depois que já copiaram. Uso o quadro como instrumento, não uso livro. Desconsidero atividades que não conseguem fazer e não desconto pontuação.
Português 8º ano	Não precisei mudar o conteúdo, mudei a prática. A intervenção e os recursos são diferentes. A avaliação específica para eles, com imagens e o visual, as intérpretes me ajudam. Trabalho a gramática pesada.
Português 9º ano	Em parceria com o intérprete, falo com eles pedindo ajuda da intérprete, converso com a intérprete para selecionar o conteúdo das avaliações específicas, mais concretas.

As professoras das classes multisseriadas investem na ampliação do processo de aquisição da língua de sinais enquanto primeira língua (L1). Muitos alunos chegam à escola sem uma língua estruturada e iniciam essa aprendizagem em sala de aula, com os seus professores ouvintes. Dizem que usam materiais adaptados, isso pode evidenciar que ainda não há muitas opções de materiais voltados para os alunos surdos de séries iniciais. As professoras de Educação Física e de matemática investem mais em se relacionar com os alunos, atuar mais próximo dos profissionais bilíngues e aprender com eles a se comunicar com os seus alunos. Não relataram investir em mudanças nas práticas de sala de aula.

Os professores de língua portuguesa 6º e 8º relatam mais as modificações que fazem em suas aulas, atividades e avaliações. Destacam modificações nos recursos utilizados, nas intervenções, nas estratégias, na metodologia, através de uma avaliação diferenciada, materiais visuais ou mais concretos. Foram justamente os professores que contaram buscar formação e conhecimentos na área da educação de surdos. Sales (2014) ressalta que:

O professor pode (precisa) ser parceiro, trabalhar junto, mas isso requer atitudes e disponibilidade para ensinar, compartilhar planejamento, tirar dúvidas, conversar – o que inclui o compartilhamento de informações sobre o que percebem como dificuldades ou avanços dos alunos e a indicação de atividades ou de possíveis recursos e estratégias que possam favorecer a ação pedagógica, tornando-a mais adequada e eficaz. (p.173)

A professora de português do 7º ano evidenciou que não modifica as suas práticas para todos os alunos, mas que não penaliza e nem desconta pontuação nas atividades que os alunos não acompanham. É possível que algumas delas não sejam apropriadas para os alunos surdos, assim como foi observado em suas aulas. Não abre mão de questões e exercícios que pensou para os alunos ouvintes, diz que não sabe fazer para os surdos, mas que não se opõe se os professores intérpretes quiserem criar avaliações específicas para os alunos surdos. Diz que aceita substituir as atividades que ela prepara desde que os professores intérpretes façam outras.

Os professores de português do 8º e 9º ano enfatizam a importância de trabalhar em parceria com os professores intérpretes, mas os nomeiam apenas como intérpretes. Esclarecem que precisam da ajuda dos intérpretes para propor as atividades e as avaliações que serão selecionadas. Nesse sentido, os professores intérpretes não desenvolvem com esses professores somente a tarefa de mediação linguística. Também são requisitados para opinar e dar dicas em relação a conteúdos e estratégias mais apropriados nas atividades e avaliações dos alunos surdos.

7.2. 4 A relação entre professores regentes e professores intérpretes de Libras

Não serão consideradas as classes multisseriadas, pois as professoras são bilíngues e não precisam trabalhar em parceria com os professores intérpretes. O relato da professora de Educação Física estará relacionado ao trabalho com as professoras bilíngues das classes multisseriadas, pois ela atuou nos dois últimos anos somente com turmas de 1º segmento. As respostas de todos os professores intérpretes foram coletadas, mas dos professores regentes somente da escola polo.

Quadro 12 - A relação com os professores regentes - professores intérpretes

7.2. 5 A visão dos professores intérpretes

PROFESSORES INTÉRPRETES	HÁ PARCERIA?
PI 2 (Escola polo)	No 8º ano eu fazia as adaptações. Os professores do 9º ano são bem parceiros, porque trabalham com a adaptação. Ajudo os professores ouvintes a distribuir material e a orientar os ouvintes, mas é algo que eu faço voluntariamente. Vejo a necessidade do professor e atendo sim os outros alunos, não só os alunos surdos.
PI 3 (Escola polo)	Encontrei parceiros, a parceria com o regente me deixa muito empolgada de fazer o trabalho. Tudo para mim é parceria, tanto com a família dos alunos surdos quanto com os professores, quanto com a gestão e com todo mundo que está envolvido na escola. Eu tenho encontrado mais barreira somente com o familiar do surdo.
PI 4 (Escola polo)	Tive que ficar explicando como era o meu trabalho para cada professor. Eu sempre coloco as dificuldades dos alunos surdos.
PI 5 (Escola A)	Quando a aluna surda não aparece fico em sala de aula atuando com a professora da turma, pois as faltas da aluna são frequentes. Não dá para ir embora para casa. O que acontece é que o professor planeja em casa e eu substituo na hora e sem poder planejar.
PI 6 (Escola B)	O diferencial é que a professora regente da sala de aula trabalha em parceria comigo. Na verdade eu trabalho em parceria com ela. Então desde quando ela descobriu que teria um aluno surdo fez a adaptação de currículo e sentou comigo para conversar. Eu tenho liberdade e uma parceria. Esse ano eu digo sem medo, que é a melhor parceria que eu já tive.
PI 7 (Escola C)	Enquanto a professora regente está com ouvintes eu auxilio os surdos, mas ela sempre me dá as orientações. É uma especialista na educação de surdos. Então realmente ela dá um conteúdo todo preparado e bem adaptado no visual da melhor forma possível. No momento, eu posso dizer que eu estou melhor na equipe pedagógica.
PI 8 (Escola D)	Os professores têm esse cuidado de explicar sempre todas as atividades, a EJA tem uma forma diferenciada. Quando eu me apresentei eu conversei com ela a respeito do meu trabalho e a respeito da especificidade da aluna surda. Expliquei a questão da escrita que é diferenciada.

Os professores intérpretes tanto da escola polo quanto das outras escolas, no geral, afirmam que conseguem estabelecer uma parceria com os professores regentes e se mostram muito satisfeitos com isso. “É preciso que sejam estabelecidas interações reais professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento-aluno [...] negociações de sentido de cada realidade. Sem esse critério, estaremos promovendo uma pseudo-inclusão”. (DORZIAT, 2009, p.69) A PI2 destaca que tem uma parceria que envolve auxiliar os professores juntamente aos alunos surdos e ouvintes. A PI3 afirma valorizar a parceria com todo o corpo escolar, alunos,

professores, direção, pais e demais funcionários. PI6 e PI7 evidenciam que constroem juntos o trabalho de ensinar, planejar e aplicar as atividades e as avaliações. Relatam ter ótimas parcerias numa troca em que auxiliam e também são auxiliados pelos professores regentes.

A PI 4 e a PI 8 são exceções, pontuam ter quer alertar aos professores regentes quanto ao seu cargo e as suas atribuições, delimitando a diferença e os limites entre a sua atuação de mediação linguística e a função do professor de ensinar e trabalhar com os conteúdos.

A PI 5 lamenta que não tem opção e nem alternativa, se vê obrigada a trabalhar com a professora junto aos alunos ouvintes porque a única aluna surda falta muito. Substitui a professora regente e assume a turma em sua ausência. “(...) o professor – intérprete é o profissional cuja carreira é a do magistério e que tem dupla função: ensinar e interpretar”. (TUXI, 2009, p.28). Ao substituir a professora regente, subitamente, não tem tempo hábil para fazer um planejamento de aula. Tem que entreter e passar o tempo dos alunos trabalhando uma atividade qualquer. Mais grave ainda, a aluna surda fica sem atendimento, já que não é possível falar em português e em Libras ao mesmo tempo. Como a aluna surda não é alfabetizada, não tem autonomia para fazer as atividades propostas.

7.2.6 A visão dos professores regentes

Quadro 13 - A relação entre os professores intérpretes - professores regentes

PROFESSORES REGENTES	HÁ PARCERIA?
Educação Física 1º /2º segmento	Uma professora da classe de surdos multisseriada da manhã e uma intérprete da tarde iam me dando todas as explicações. Porque eu não sabia, eu era novata. Diziam: “Não se preocupe, eu vou ficar aqui do seu lado. Tudo que você falar eu vou interpretar” . Eu chamava os alunos ouvintes e na hora dos surdos eu fazia o sinal. Me ensinaram: “Para os surdos você faz a chamada em Libras.”
Matemática 2º segmento	Dá. Eu até agora estou tendo sorte. Eu estou tendo pessoas que realmente me ajudam e estão sempre perto de mim tirando as minhas dúvidas. Às vezes pergunto alguma coisa sobre os alunos e elas estão sempre ali presentes.
Português 6º ano	Sim, tenho uma parceria com o intérprete. Até porque eu ainda não tenho conhecimento em Libras, então é necessário. O pouco que eu conheço ainda é mínimo, então é necessária a presença do intérprete. A gente faz uma troca sobre o conteúdo que vai dar. Eu falo o que eu vou passar para a turma e a intérprete também me auxilia.
Português 7º ano	Eu gostava muito do que a intérprete do 6º ano fazia e gosto do que a dupla de intérpretes do 7º ano faz. Lembrei-me de um dia em que não saíram cedo

	<p>para terminar um trabalho. Há dois anos, questionei o primeiro intérprete que eu tive, no 8º ano. E por várias vezes fiquei meio chateada com ele. Eu pedia ajuda em coisas bobas, era só para olhar a turma e ele se negou. Acho que qualquer professor pode fazer e ter participação dentro da sala de aula. Falou para mim que ele não podia, porque era intérprete. Eu falei: “Tudo bem. Então, depois não se incomode se tiver que colocar que você não chega no seu horário e não é pontual.” Eu acho que não tinha necessidade. Se você está ali dentro da sala e você é professor, não é uma questão de obrigação, mas é uma questão de troca de favores e de gentileza. Com ele não teve muita parceria.</p>
<p>Português 8º ano</p>	<p>Eu encarava o intérprete como o meu professor para poder chegar ao aluno, com ele que eu aprendi. Perguntava muita coisa sobre a língua deles e como fazer. Tive uma aproximação muito grande com uma das intérpretes. No ano passado, ela me auxiliou muito nesse processo, porque ela tem conhecimento desse mundo dos surdos. E eu precisava conhecer um pouco desse mundo para tentar minimizar a dificuldade de comunicação. Então a gente fez uma parceria muito grande no sentido de trocar recursos. Ela também me ajudou com uma aluna especial. Auxiliou-me muito, no intervalo, por whatsapp, por e-mail. Tinha duas intérpretes na turma, no ano passado. Uma era um pouco mais passiva e a outra mais ativa. Eu acabava dando aula de língua portuguesa para a mais proativa.</p>
<p>Português 9º ano</p>	<p>A intérprete é fundamental para ficar entre mim e eles nesse intercâmbio e me trazer um retorno. Eu quero sempre saber o que está acontecendo. O intérprete é fundamental para eu chegar até eles. A parceria com a intérprete é fundamental e eles são bons alunos, funciona muito bem! Eu só tenho a agradecer, as intérpretes, eu não canso de agradecer pelo envolvimento. Acho legal para, é disso que a gente precisa.</p>

A professora de Educação Física, por não trabalhar diretamente com o intérprete, estabeleceu uma parceria com as professoras bilíngues. Também chegou a contar com a primeira professora intérprete, que era desviada de função e hoje trabalha na Secretaria de Educação. Recebeu dicas e aprendeu alguns sinais dos alunos e da Libras, mas relatou que nem todas as professoras bilíngues tinham disposição para colaborar. A professora de matemática e as professoras de português do 6º e do 9º ano contaram que conseguem uma boa parceria em relação à troca da comunicação e nas dicas sobre o conteúdo e os alunos surdos. A professora do 6º ano ressaltou a importância, principalmente por ainda não saber Libras e não ter uma comunicação direta com os seus alunos.

Os professores de português do 7º e do 8º ano fizeram uma análise mais aprofundada e lembraram de situações com os intérpretes que marcaram o seu trabalho. A professora do 7º ano recordou que sempre teve uma boa troca com todos os profissionais, mas que o primeiro intérprete com quem trabalhou se recusava a colaborar e a aborrecia por só querer fazer a mediação linguística. “Os TILS são sujeitos sócio e historicamente constituídos, o que torna

os discursos instrumentos concretos da construção das concepções e valores que orientam as suas condutas – tanto no que diz respeito às ações pessoais, quanto profissionais”. (SALES, 2014, p.78). Fez um relato extenso do quanto ficou chateada, pois o profissional também era professor, mas se mostrava indiferente e não queria ter parceria para além da tradução e da interpretação. Isso gerou conflitos que a professora considerou desnecessários. O conflito provavelmente está atrelado à falta de definição desta nova função “professor intérprete”.

O professor de português do 8º ano destacou que as intérpretes são suas professoras, pois o ensinam a lidar com os alunos, com a língua deles e compartilham outros conhecimentos relacionados ao campo da surdez. Enfatizou a dupla de intérpretes que teve no ano anterior. Uma era mais ativa, provavelmente porque auxiliava pedagogicamente e não somente linguisticamente. Ramos (2015) considera que “O intérprete poderá se preparar melhor se os temas a serem abordados em sala forem anteriormente discutidos entre ele e o professor”. (p.89). Chegava até mesmo a auxiliar uma aluna com outros comprometimentos, planejava sempre em parceria com o professor, até mesmo à distância e por outros canais de comunicação. Em relação a outra intérprete da dupla, destacou a sua passividade, possivelmente por se posicionar somente como mediadora linguística. Assim como o outro professor intérprete que teve problemas com a professora de português do 7º ano. A profissional considerada proativa tem mais experiência como professora e a que foi considerada mais passiva, sempre atuou como intérprete e nunca atuou na docência.

7.2.7 A atuação dos intérpretes em duplas

Somente alguns dos professores intérpretes tinham considerações a fazer sobre a atuação em dupla, por já terem atuado dessa forma. Os professores intérpretes das outras escolas nunca tiveram dupla, pois trabalham sozinhos nas unidades escolares a que pertencem.

Quadro 14 – A atuação dos intérpretes em duplas

(PI 2 – 2º segmento) Varia de dupla para dupla, o trabalho não é o mesmo. A gente se ajuda muito lá. Hoje a gente consegue ter uma parceria. Tem situação que sou mais professora e ela mais intérprete do que professora.
(PI 3 – 2º segmento). Trabalhei em dupla quando cheguei, no ano passado. Atualmente estou trabalhando sozinha. Para trabalhar em dupla depende de com quem você está trabalhando. Eu acho que a dupla funciona muito quando as duas pessoas são parceiras. Agora quando há acomodação por parte do outro, aí fica complicado. Quando não tem parceria o trabalho fica muito pesado.
(PI 4 – 2º Segmento). Acho que tem vantagem, para trocar experiências e sinais que às vezes uma não conhece. Também pode ter muitos alunos dentro da turma e é vital que tenha pelo menos dois

<p>intérpretes. Não tive problema ainda com dupla. Mas acho que se viesse um intérprete que talvez não tenha a mesma visão que eu, entraria em choque.</p>
<p>(PI 5 – 1º Segmento). Não tem nenhum intérprete para ter essa troca. Nessa semana teve evento de abertura da semana olímpica. A surda não foi, mas se ela fosse eu ia interpretar tudo sozinha.</p>
<p>(PI 7 – 1º segmento). Para a minha realidade, um intérprete só é suficiente, pois o quantitativo de aluno surdo é pelo segmento. Eu acredito que está bom. É diferente do 2º segmento, que eu já acho mais puxado devido à quantidade maior de disciplinas e alunos, faz mais sentido ter uma dupla. No 1º segmento é só uma aluna ou no máximo dois. É bem tranquilo.</p>
<p>(PI 6 – 1º Segmento). Eu acho que tem a postura filosófica de cada um. Cada um segue uma linha científica de estudos. De uma forma geral, cada um tem autonomia para fazer o que quer. Entre aspas, mas têm.</p>

A professora intérprete PI8 atua na EJA e foi a única que não emitiu opinião sobre a atuação em dupla. Ela e os demais professores intérpretes das outras escolas (A, B, C e D) não trabalham em dupla no 1º segmento e na EJA. Todos os professores intérpretes da escola polo já atuaram em dupla. “No entanto, mesmo atuando em dupla, é preciso que os TILSP façam alongamentos e pausas durante a atuação, o que é fundamental para a prevenção de doenças ocupacionais e a manutenção de um bom desempenho na interpretação”. (AIRES, 2014, p. 5). Pela manhã somente uma dupla permaneceu em razão do quantitativo de profissionais do quadro atual. Há quatro professores intérpretes de manhã em três turmas uma no 6º ano, duas no 7º ano e uma no 9º ano. Três profissionais da manhã pediram exoneração. À tarde há seis profissionais e duas turmas com alunos surdos. Há uma dupla de professores intérpretes no 8º ano, uma dupla no 9º ano e duas profissionais de apoio, uma em cada turma.

As professoras intérpretes PI 2, PI 3, PI4 e PI 6 afirmam que o trabalho em dupla funciona quando há entrosamento e parceria. Ressaltam que apenas dois profissionais não garantem um trabalho produtivo e de troca. “Para que a atuação em dupla seja eficiente, tanto para os que fazem uso da tradução/interpretação, quanto para os que desempenham a mesma é essencial que estes profissionais estejam comprometidos com o trabalho”. (AIRES, 2014, p. 6) A PI 2 ressalta outro dado relevante quando enfatiza que trabalha mais voltada para a docência, enquanto sua colega de turma atua mais focada na tradução e na interpretação. As observações de campo evidenciaram que de fato é muito comum esse perfil das duplas em que uma desempenha o papel de docência e a outra o papel de mediação linguística.

Observou-se que os profissionais com Pedagogia são mais focados na docência e os com formação em outras licenciaturas se posicionam como tradutores intérpretes ou intérpretes educacionais. Segundo alguns comentários anteriores da PI 4 e da PI 8, que se apresentam como intérpretes educacionais, essa função não se restringe a tradução e

interpretação. Participam das reuniões, procuram exercer um olhar pedagógico, se aproximam do aluno utilizando estratégias pedagógicas, mas não se voltam para atividades de professor, como ensinar conteúdo acadêmico, escrever no quadro branco, elaborar atividades e avaliações.

Há fronteiras que delimitam as atribuições entre o intérprete educacional e o professor intérprete. Ambos os profissionais precisam estar comprometidos em participar ativamente do contexto educacional e pedagógico, porém com algumas distinções. O intérprete educacional realiza intervenções e mediações tradutórias e pedagógicas, mas não é um docente e a sua função não perpassa o ensino. O professor intérprete, além de realizar essas intervenções, também é um professor da instituição, apesar de não ser o professor regente. Poderá atuar numa parceria mais estreita com os professores das disciplinas e possui um respaldo maior para esclarecer conteúdos aos alunos ligados principalmente a questões da educação de surdos e da área de sua formação e atuação.

Muitos reconhecem que há vantagem em trabalhar em dupla, porém a PI 4 explica que é necessário para a decisão sobre o melhor sinal a ser utilizado e, principalmente, quando há muitos alunos na turma. A PI 5 lamenta não ter uma parceria em palestras ou eventos, pois torna-se cansativo interpretar sem poder revezar. A PI 7 salienta outra questão: considera suficiente o profissional de 1º segmento atuar sozinho, pois geralmente são poucos alunos em sala. Mas alerta que no 2º segmento há necessidade de ter mais de um profissional trabalhando em parceria em sala de aula, já que costumam ter mais alunos surdos.

7.2.8. Sobre o município de Nova Iguaçu

Nessa categoria serão abordadas as respostas dos professores intérpretes e dos professores regentes relacionadas a questões gerais da Educação Inclusiva, da Educação de Surdos e da proposta de construção da escola polo no município de Nova Iguaçu, dentre outras temáticas gerais e abrangentes.

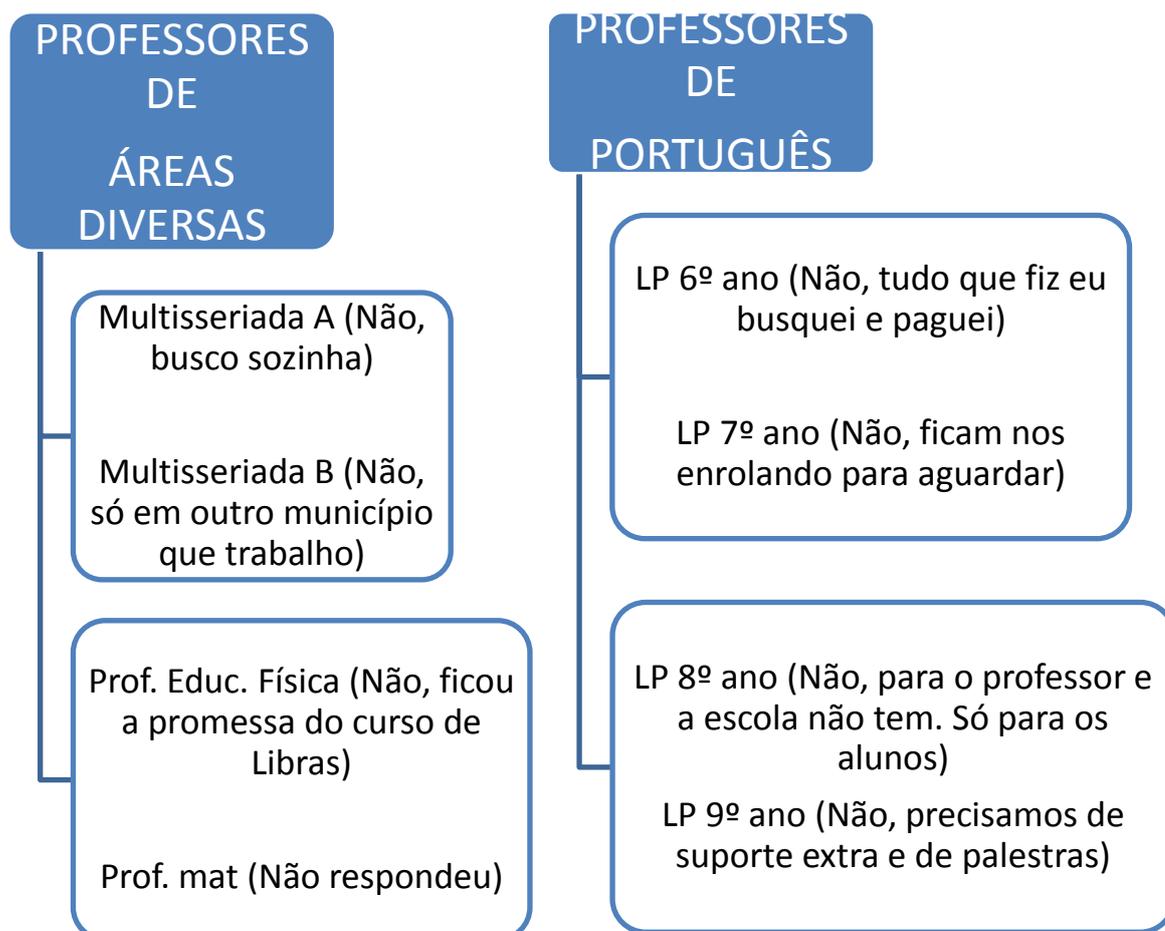


Figura 1 – O município oferece suporte de cursos de capacitação?

Pelas respostas os professores regentes das áreas diversas e da disciplina de português (6º, 7º, 8º e 9º) enfatizam que ainda não houve nenhum curso de capacitação promovido pela Secretaria de Educação para que possam estar qualificados para atuar com os alunos surdos. Algumas dizem que buscam cursos por conta própria, investindo em sua formação continuada. As professoras de Ed. Física e de português do 7º ano dizem que foi planejado, mas não ocorreu na prática. A professora da Multisseriada B menciona que só recebe suporte no outro município em que trabalha. Em contrapartida, o professor de português do 8º ano garante que o suporte acontece, mas apenas para os alunos. A professora de português faz um apelo quanto à necessidade de suporte extra e palestras e a professora de matemática preferiu não comentar a questão.

Não se pode esquecer que ainda estão em construção os projetos de promoção da Educação Inclusiva Bilíngue e a localização de uma escola polo de atendimento a alunos surdos. Possivelmente o projeto de fato seja pensado para priorizar a mediação e interlocução

dos professores intérpretes. É relevante conhecer e destacar as reivindicações dos professores que já lecionam para alunos surdos há algum tempo.

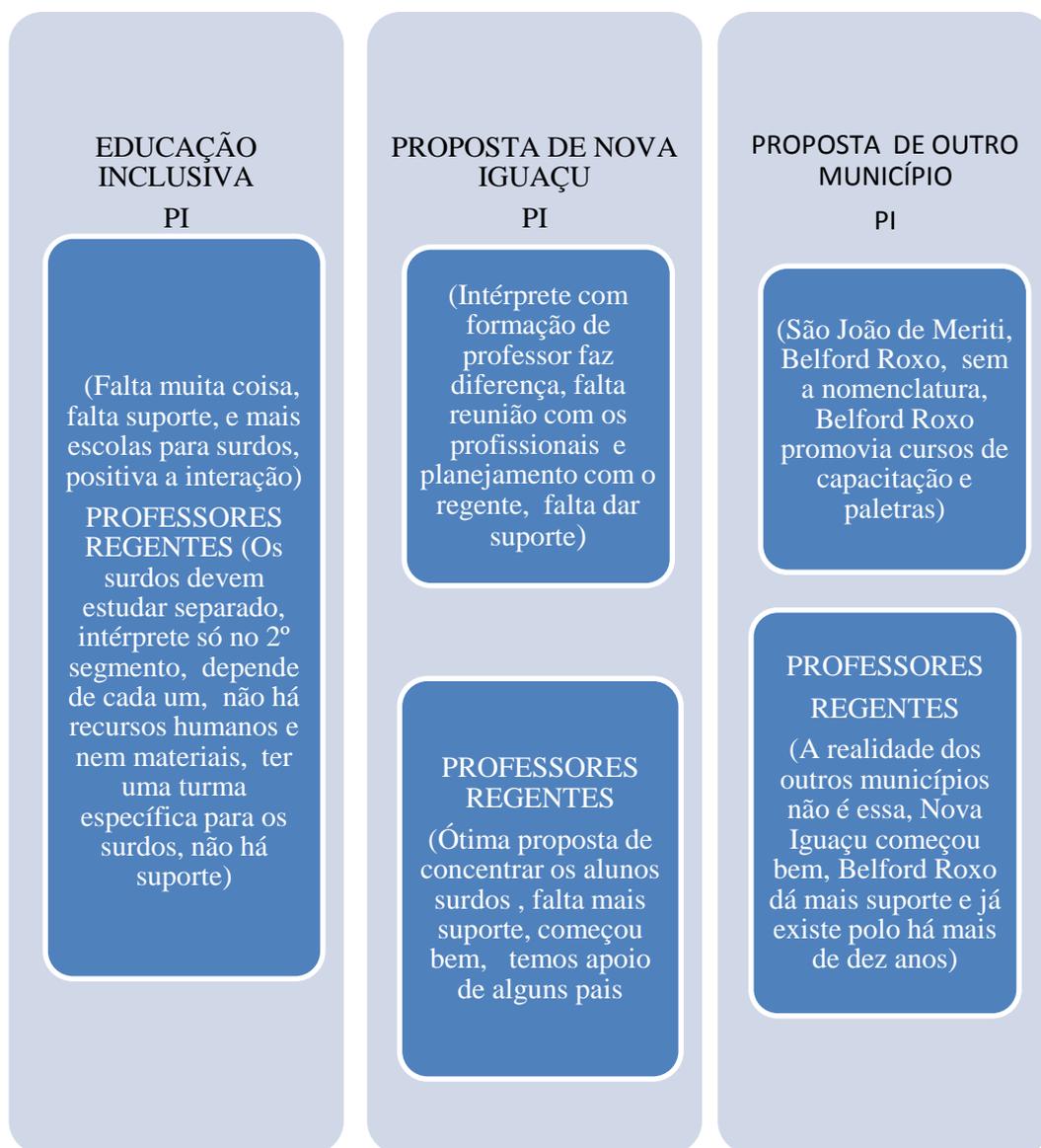


Figura 2 – O que você acha da Educação Inclusiva? A proposta de Nova Iguaçu é vantajosa? Há outro município com um trabalho semelhante?

Ao falar da Educação Inclusiva os profissionais avaliaram a sua própria realidade no campo da educação de surdos. Os professores intérpretes da escola polo e das escolas A, B, C e D destacam que a Educação inclusiva precisa de revisão pela falta de suporte e reivindicam uma escola para surdos. Essa discussão é um indício de que há diferença entre o projeto de inclusão e a educação bilíngue para surdos. Enfatizam que a Educação inclusiva permite uma interação positiva entre os alunos surdos e a comunidade escolar. Porém sabemos que esse modelo de educação não abrange exclusivamente a interação social. Apesar de muitos

olharem por esse prisma, toda a estrutura institucional e curricular também precisa ser reconfigurada, apesar da não garantia de que a Educação Inclusiva traga igualdade de oportunidade no ensino e na aprendizagem.

A crítica aqui encontrada pode ser relacionada à falta de suporte educacional aos profissionais que atendem aos alunos surdos na educação inclusiva. Os professores intérpretes reivindicam um modelo de educação no qual haja uma escola de surdos, focando nesses alunos. A fala de que os alunos surdos precisam estudar separados, em uma turma específica, não apresenta a preocupação com os alunos, mas os possíveis prejuízos profissionais vividos ao trabalhar com surdos e ouvintes concomitantemente.

O discurso de que os intérpretes devem atuar a partir do 2º segmento partiu da professora bilíngue da classe multisseriada A, demonstrando a preocupação de haver profissionais bilíngues que trabalhem na perspectiva de potencializar aos alunos surdos um processo de aquisição e estruturação de uma primeira língua (L1) para só posteriormente inseri-los em uma classe inclusiva com condições de acompanhar a interpretação, compreender os conhecimentos trabalhados e ampliar os saberes em relação à língua portuguesa como L2. As reivindicações posteriores dos professores regentes a respeito da Educação Inclusiva ressaltam o quanto foram tocados pela experiência de trabalhar com alunos surdos. Avaliam que o modelo de educação depende de cada um, há necessidade de conhecer o mundo deles (identidade, língua, cultura, saberes, etc.). Também solicitam o mesmo que os professores regentes e os professores intérpretes sugeriram: revisão das ações e infraestrutura de suporte e recursos humanos e materiais.

A proposta educacional de Nova Iguaçu, da dupla formação de professor e de intérprete é um diferencial em relação aos outros municípios do estado do Rio de Janeiro. Destacam, no entanto, alguns conflitos vinculados ao cargo criado: a carga horária de 20h, incompatível com as 25 horas de aulas semanais dos alunos surdos, porque não são equivalentes; e falta de reuniões e planejamentos em conjunto, o que resulta na falta de suporte tão aclamada na Figura 2. Aponta-nos que, para além dos benefícios e vantagens de plano de cargos e salários, os profissionais querem participar ativamente da construção do modelo de educação dos alunos surdos e da estruturação do novo cargo que ocupam. Reivindicam mais contato para trabalhar e interagir de maneira conjunta e organizada com os professores regentes e a Secretaria de Educação, tornando-se co-docentes.

No que se refere ao que pensam e como veem as questões de salário, os TILS, de modo mais ou menos intenso, em geral se colocam como insatisfeitos – quer no reconhecimento de que é desproporcional às demandas da função, (quer porque estejam no piso mínimo admitido por lei). Ficando em situação menos polêmica, os Tradutores-intérpretes que são concursados como professores, visto que, embora desempenhem a função de TILS, são remunerados pelo piso salarial estabelecido para a função docente e, ainda, usufruem de todos os benefícios oferecidos a esta categoria de trabalhadores. (SALES, 2014, p. 110)

Os professores regentes elogiam a iniciativa e promoção de uma educação diferenciada para os alunos surdos. Por outro lado, há uma urgência de ajustes e continuidade de planejamento mais aprofundado das metas e perspectivas a serem alcançadas. Não deixam de ponderar que haja mais participação e envolvimento dos responsáveis dos alunos e o suporte da SEMED. Fica evidente o apoio à concentração de alunos surdos e a construção da escola polo, concordando com os professores intérpretes.

Em relação à proposta de outros municípios de investir em profissionais intérpretes com formação docente, uma professora intérprete afirma que o município de São João de Meriti também desenvolve essa proposta. “Estas ambiguidades materializadas nas políticas públicas vigentes [...], o que permite que leituras e práticas educacionais “inclusivas bilíngues” sejam compreendidas e implementadas de modos diferentes e discrepantes”. (SALES, 2014, p.123). Dos professores intérpretes e professores regentes que conhecem outro município com uma proposta voltada para a criação de uma escola polo em surdez e profissionais com formação específica em docência, o município de Belford Roxo foi citado inúmeras vezes.

Alguns dos professores intérpretes e uma das professoras da classe multisseriada já atuaram ou ainda atuam no município de Belford Roxo e comentam que lá há cursos de capacitação, suporte e eventos que possibilitam uma formação continuada, além de uma escola polo em surdez funcionando há cerca de dez anos. Entretanto, destacaram que o município de Belford Roxo exigiu a formação de docência, mas não alterou o nome do cargo e não fez a equiparação do cargo de planos e salários. Ou seja, exigiu uma qualificação eficiente, mas não garantiu benefícios e a valorização dos profissionais que chegam com a formação solicitada. Por isso, no geral, os profissionais consideram que o município de Nova Iguaçu se destaca; uma das professoras regentes chegou a afirmar que não há outro município com a mesma realidade.

7.2.9. Sobre as Unidades Escolares

PROFESSORES INTÉRPRETES	
Escola Polo	Escolas (A,B,C,D)
Sim (4)	Sim (0)
Não (0)	Não (4)

↓

PROFESSORES REGENTES	
Professores áreas diversas	Professores de português
Sim (3)	Sim (3)
Não respondeu (1)	Não lembra (1)

Figura 3 - A escola já organizou eventos na área da educação de surdos?

Essa Figura representa o nível de envolvimento da unidade escolar que tem alunos surdos incluídos em promover eventos voltados para área da surdez e para os profissionais de ensino. Na escola polo esse evento acontece todo ano, somente em setembro, por ocasião do dia dos surdos. É organizado pelas orientadoras, professoras regentes e professores intérpretes, que convidam pessoas surdas e ouvintes para palestrar ou fazer oficinas. Os alunos surdos e pais sempre participam, tem acontecido um movimento crescente para que seja mais efetiva a participação de todos os professores regentes, funcionários e alunos interessados. A professora de português do 6º ano disse que chegou a palestrar contando sua experiência e estratégias após ingressar na especialização sobre a educação de surdos e a professora do 9º ano respondeu que essas ações são fundamentais e precisam ocorrer mais vezes.

Inversamente, os professores intérpretes que atuam nas escolas A, B, C e D desconhecem qualquer tipo de evento ou mobilização promovida pelo município ou pelas próprias instituições que garantam capacitação e disseminação do trabalho voltado para a educação de surdos. A profissional da escola A disse que estava tentando organizar com a professora regente algo para setembro, por ocasião do dia dos surdos. E a PI da escola C disse que é muito complicado porque não há tempo hábil para os professores intérpretes receberem a capacitação, pois estarão sempre atuando na tradução e interpretação. Esse dado é alarmante

devido ao volume de atividades que vêm ocorrendo em prol da educação de surdos. Essas unidades escolares precisam se organizar para desenvolver atividades tão relevantes para toda a comunidade escolar.

Na semana de comemoração do dia dos surdos, a escola polo sempre organiza um evento com palestras de convidados externos e de profissionais e alunos da escola, surdos e ouvintes. O convite tem se expandido gradativamente, ano após ano, aos professores e demais interessados da escola. Em 2014, primeiro ano em que aconteceu o evento, ele foi mais voltado para os alunos surdos e profissionais que trabalham diretamente com eles, com convite extensivo aos pais. Essas discussões e apresentações acontecem para valorizar a presença dos surdos na escola.

As orientadoras nos alertaram, no entanto, que deve se ter cautela para não privilegiar o atendimento somente aos alunos surdos, de forma a não acentuar a distinção entre os demais. Ressalta que não há na escola a “semana do autista” ou a “semana do deficiente físico”. A ocasião poderia ser aproveitada para destacar e mobilizar toda a comunidade escolar quanto às diferenças e especificidades de todos.



Figura 4 – Na escola em que atua há Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos surdos?

Apesar de, de modo geral, haver AEE na escola polo e nas outras escolas, as respostas indicam que se não há uma parceria entre o profissional do contraturno, os demais

profissionais e os responsáveis pelos alunos surdos, já que os pais não levam os filhos. E isso não ocorre somente nas outras escolas; a escola polo se depara com este mesmo desafio. Com exceção de uma escola, que segundo o profissional entrevistado, não tem professor de AEE, sendo o próprio professor de Libras a exercer a função. A professora intérprete da escola A afirmou que não há AEE no contraturno para a aluna surda que atende.

A orientadora educacional da escola polo mencionou que seu setor tenta contatar as famílias, agendar uma visita à escola para explicar a importância do AEE, mas nem todos os responsáveis comparecem. Alguns, quando atendem à convocação, continuam alegando que não podem levar seus filhos por motivos variados, como ter outros filhos, trabalho ou outros afazeres.

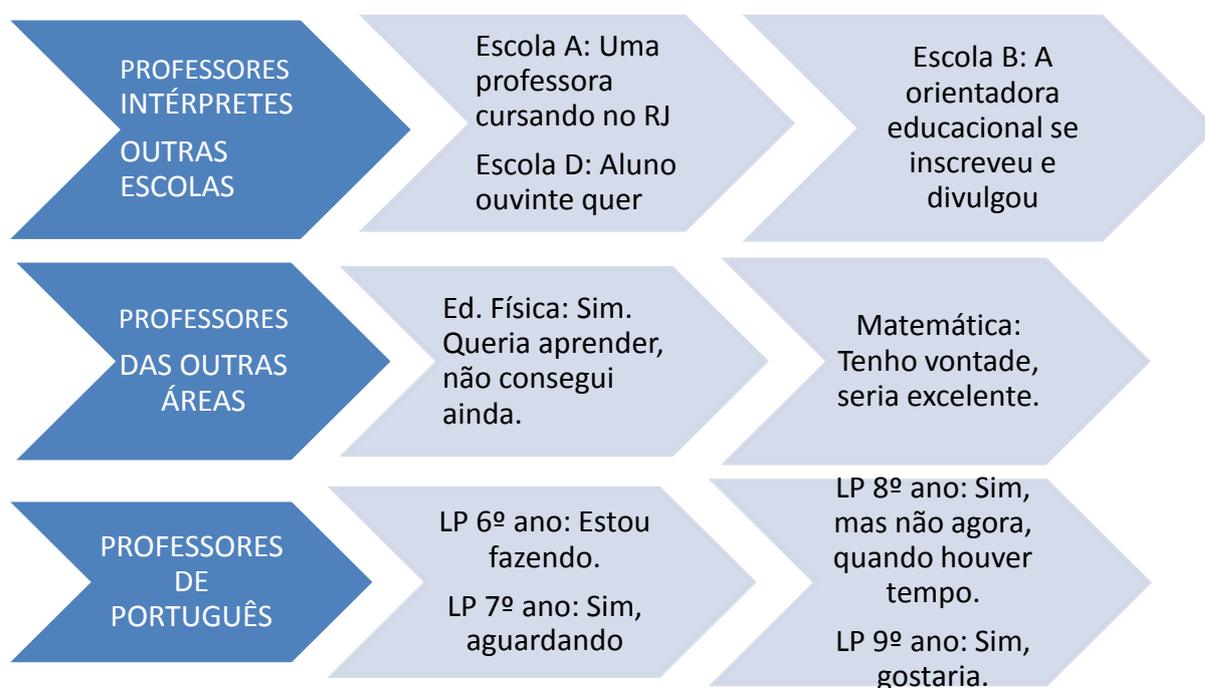


Figura 5 – Interesse do profissional em aprender Libras

Não foram todos os profissionais que responderam à questão. Há grande interesse em aprender Libras. Os professores intérpretes das outras escolas que responderam destacam que os alunos ouvintes da EJA (Escola D) têm esse interesse.

É muito significativo o relato de que uma professora regente da escola A, a orientadora educacional da escola B e a professora de português do 6º ano da escola polo, já estão fazendo curso de Libras. As professoras de Educação Física, Matemática e Português do

7º e do 9º ano estão aguardando o município oferecer o curso. O professor de português do 8º ano tem interesse, mas explica que não tem tempo no momento.

Esses dados demonstram que muitos dos professores que estão começando a ganhar experiência de trabalhar com alunos surdos estão adquirindo vontade de aprender a língua deles, estabelecer comunicação, buscando uma aproximação. Ramos (2015) esclarece essa necessidade:

Tanto o professor regente quanto o professor do atendimento educacional especializado devem procurar adquirir competência em língua de sinais, por meio de cursos e do convívio com pessoas surdas, respeitar o direito linguístico e cultural do aluno surdo, além de solicitar e buscar formação continuada que contemple as especificidades metodológicas da escolarização de surdos. (p.59)

Esse é um dos fatores mais relevantes que acontece por conta da relação professor aluno. Mas alarmante é constatar que o município ainda não oferece curso de Libras para os interessados que fazem parte da comunidade escolar.

Possivelmente, a causa seja que poucos professores de Libras passaram no concurso de 2012, o único até o momento. São somente quatro profissionais e estes já estão atuando nas salas de recursos com os alunos surdos. Alguns projetos e estratégias precisam ser pensados e discutidos para ir transformando essa realidade.

7.3. Outras questões respondidas pelos profissionais entrevistados

7.3.1. Sobre a escola polo investigada

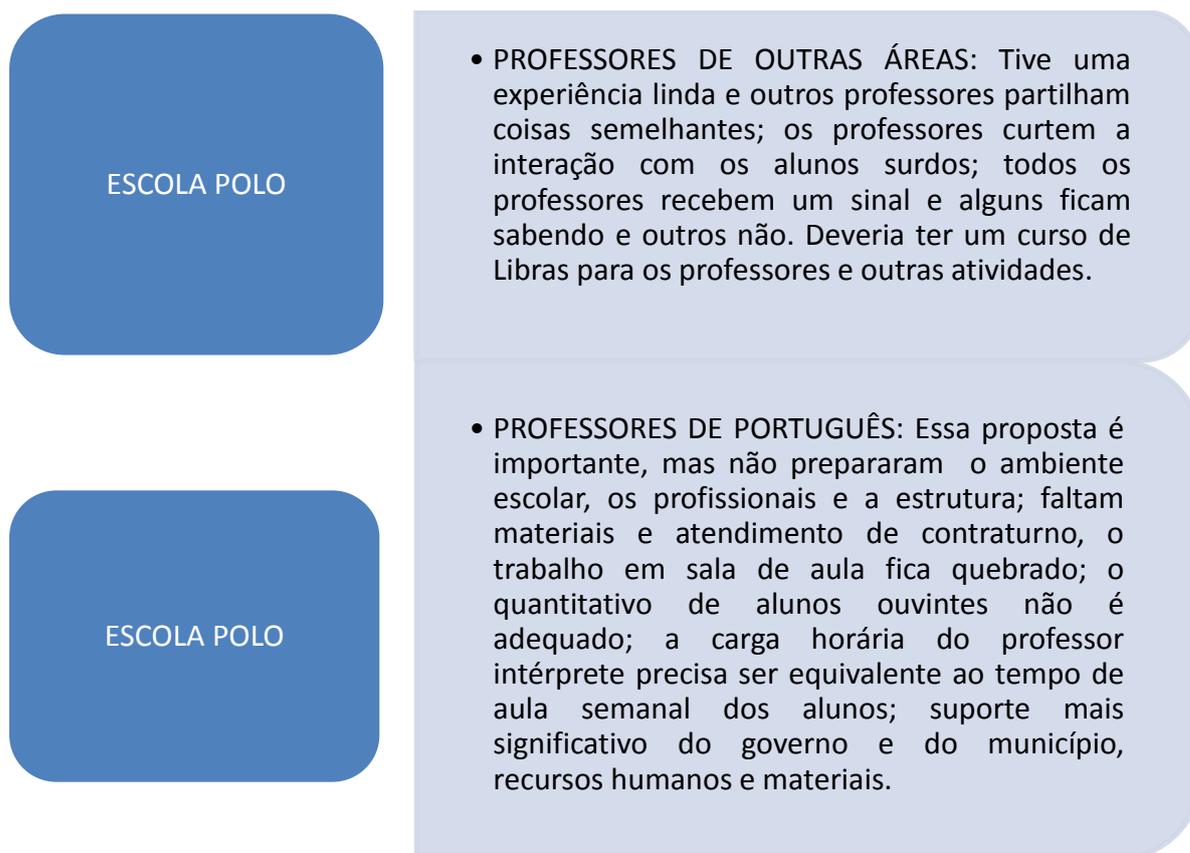


Figura 6 – O que você acha da escola polo?

Nem todos compartilham dessas afirmações, já que alguns professores disseram que alguns dos colegas nem souberam que tinham recebido um sinal em Libras. Nesse sentido, o entrosamento e interesse individual de se aproximar e interagir com os alunos surdos varia de profissional para profissional e é determinante na relação mútua de satisfação e troca de conhecimentos.

Destaca-se o interesse em resolver as pendências quanto ao atendimento no contraturno, para não acontecer ruptura com o trabalho realizado em sala de aula; adequar o quantitativo de alunos ouvintes à portaria publicada anualmente no Diário Oficial (DO) do município; ajustar a carga horária dos professores intérpretes ao tempo real em que os alunos surdos permanecem em sala de aula semanalmente. Essa reivindicação foi feita exaustivamente pela professora de português do 7º ano e pelo professor de português do 8º ano: alegam não ter o que fazer com os alunos surdos quando não há o professor intérprete em sala de aula. As aulas de português são pensadas para os alunos ouvintes (ensino de português como primeira língua). Porém o português é segunda língua (na modalidade escrita) para os

alunos surdos e não há estratégias dos professores regentes, para que isso se efetive. Em geral, os professores intérpretes que fazem essas adequações sozinhos ou em parceria com os docentes que se disponibilizam a colaborar.

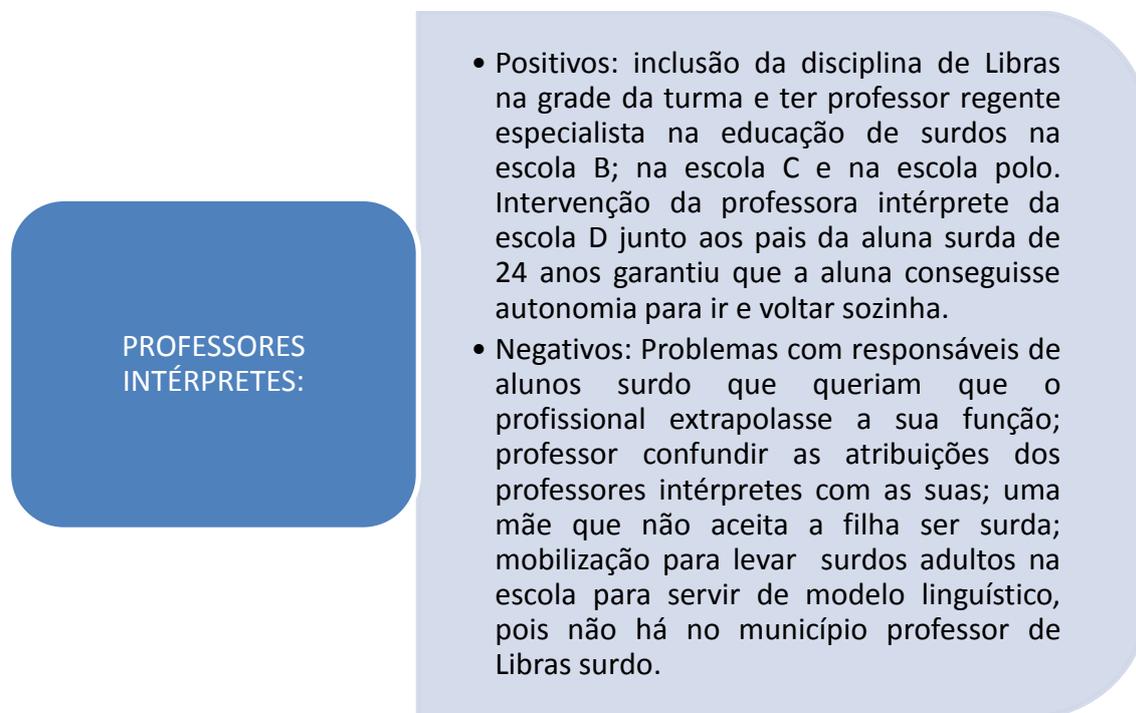


Figura 7 – (Professores intérpretes). Quais são os destaques positivos ou negativos?

Dentre as questões negativas apontadas os professores intérpretes apontam problemas com os responsáveis dos alunos surdos. É comum observar na escola polo os pais irem até a porta da sala de aula dos seus filhos e se reportarem diretamente ao professor intérprete para pedir “favores”, que tomem conta, não os deixem paquerar ou namorar, que deem conselhos e orientações diversas, dentre outras questões que são da responsabilidade dos responsáveis e não dos profissionais.

Alguns profissionais reclamam que os professores regentes confundem as suas atribuições com as deles e se veem obrigados constantemente a explicar o que lhes é pertinente fazer. Como disse Dorziat (2009): “A complexidade do papel do ILS é enorme, pois é um trabalho que lida com as contradições e conflitos oriundos de suas representações ouvintes, mas também com as do mundo Surdo” (p.72) São bem recorrentes discursos de alguns pais que não compreendem que ter um filho surdo representa uma forma específica de ser em termos linguísticos, identitários e educacionais. Essas questões de comunicação nos contextos familiares precisam ser pontuadas e investigadas.

Outra fala que foi colocada em alguns momentos está relacionada ao fato de todos os professores de Libras serem ouvintes, impossibilitando que para além da aquisição de língua, os alunos surdos tenham contato com pares linguísticos adultos que sejam modelo de conquistas futuras. Muitos alunos surdos se acham incapazes de adentrar em alguns campos educacionais e profissionais pela falta de referência e convivência com a comunidade surda.

PROFESSORES REGENTES DE ÁREAS DIVERSAS

- Positiva: Fizemos uma olimpíada de vôlei e o time de alunos surdos venceu todos os alunos ouvintes e foram os campeões da disputa; é muito gratificante a expressão de alegria quando entendem a matéria de aula; quando trabalhei o livro "O pequeno príncipe" acompanharam, se interessaram pela leitura do livro e interagiram nas atividades; a troca com os alunos surdos foi tão positiva que mesmo não sendo mais meus alunos, eles e os seus pais ainda me procuram; só tive experiências positivas, me surpreendi e me emocionei com os alunos surdos participando da peça teatral, leram e ensaiaram as falas assim como os alunos ouvintes.
- Negativa: Quando achei que tinha bastante experiência, percebi que ainda precisava aprofundar conhecimentos em língua de sinais para compreender o que os alunos surdos diziam; tive problemas com o primeiro intérprete, se recusava a trabalhar em parceria comigo e só queria interpretar, apesar de também ser professor.

Figura 8 – (Professores regentes). Quais são os destaques positivos ou negativos?

Os professores regentes destacaram mais aspectos positivos do que negativos. A participação com êxito e destaque em relação aos alunos ouvintes em atividades como a olimpíada de vôlei, a peça teatral, a leitura e participação na dinâmica de um livro da disciplina de língua portuguesa, foram os fatos que mais marcaram os profissionais. Além da fala de um professor que explica ficar evidente na expressão facial dos alunos surdos a compreensão ou não das explicações dos conteúdos das aulas. De modo geral, se sentem recompensados e animados quando os alunos surdos alcançam bom desempenho. Essa atitude

demonstra o peso da responsabilidade que sentem em lidar com alunos os quais não foram preparados para ensinar.

Nas situações apontadas como negativas, uma das professoras bilíngues da classe de surdos destaca a constante necessidade de aprofundar conhecimentos em Libras para compreender o que os seus alunos dizem. Essa afirmação demonstra a complexidade de adquirir fluência em uma segunda língua, tarefa árdua não apenas aos alunos surdos, mas aos professores também. Uma professora ressalta o já anteriormente narrado: problemas com o primeiro intérprete que teve na escola polo, pois não assumia o papel de professor intérprete e só realizava as atividades de tradução e interpretação. Apesar desse relato, justifica que não teve esse problema com os demais profissionais com os quais trabalhou em parceria.

7.3.2. Sobre os professores intérpretes

Somente uma parte dos profissionais conseguiu relatar alguma informação recebida sobre a tentativa de construção do documento sobre as atribuições dos professores intérpretes. Alguns deles, que faziam parte da escola polo, já saíram do município.

O depoimento dos professores intérpretes que atuam nas outras escolas evidencia que, além de não participarem da tentativa de construção e registro das atribuições, não tiveram acesso ao documento e não souberam que não havia sido aprovado. Também ignoravam que a SEMED tivesse oficializado outro documento.

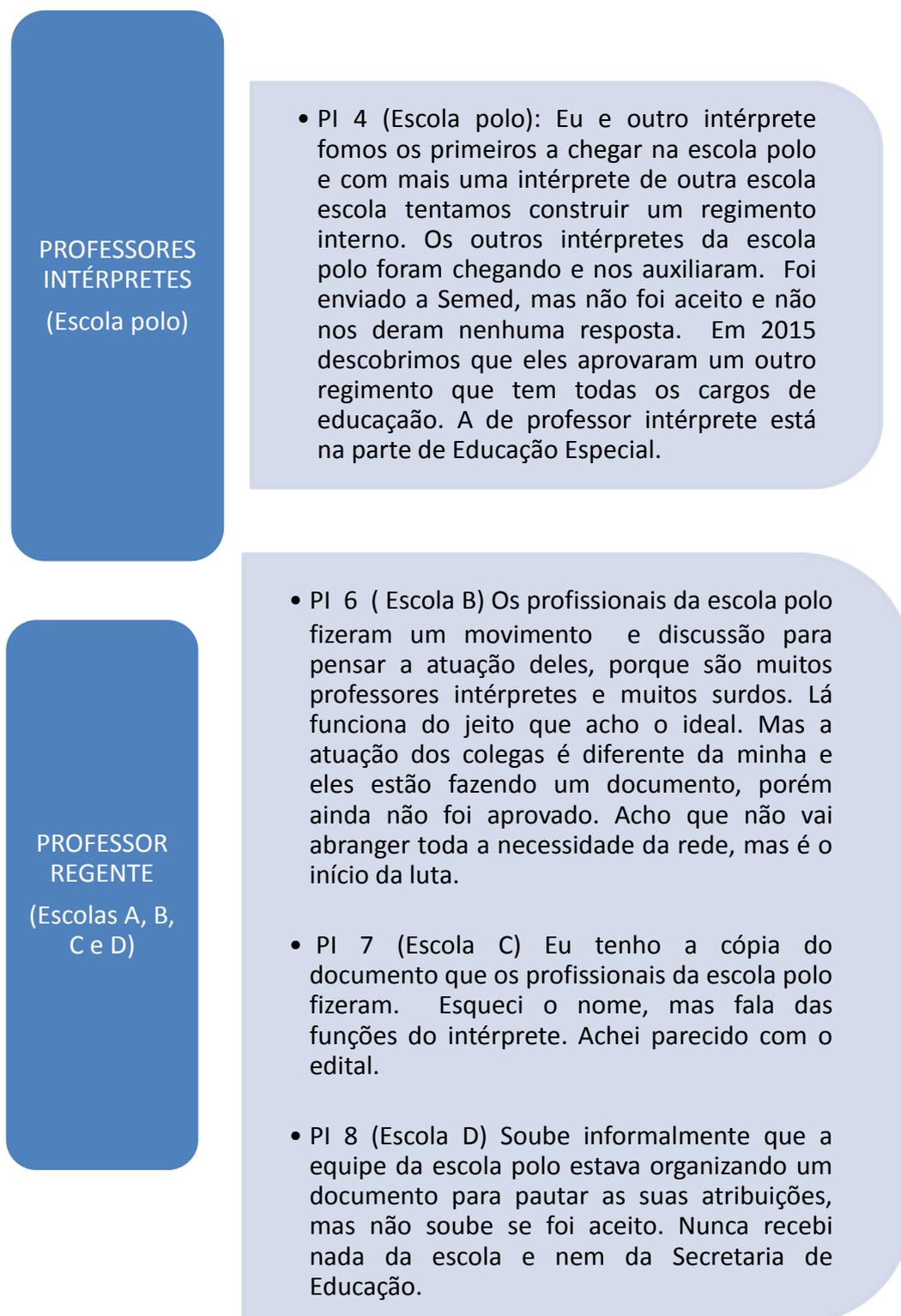


Figura 9 – Há algum documento que delimite o cargo de professor intérprete?

Apenas PI 4, primeira professora intérprete concursada a ingressar na escola polo, trouxe uma informação completa sobre tudo o que ocorreu a respeito do desfecho final. Nenhum outro profissional da escola polo ou das demais escolas entrevistados sabiam de todos os detalhes das informações que ela compartilhou.

A PI 4 explicou que o documento construído não foi aceito pela SEMED. Possivelmente porque foi construído na ocasião em que os primeiros profissionais chegaram. E naquela ocasião eles não abriam mão em registrar que as suas atribuições estavam relacionadas somente ao cargo de intérprete e a função de tradução e interpretação. Ao pensar o cargo, a SEMED idealizava atribuições mais abrangentes, relacionadas à formação pedagógica e à docência, como já discutido anteriormente.

Apenas PI 7 (escola C) teve acesso e guardou a cópia do documento construído pelos colegas da escola polo, mas assim como os colegas PI 6 e PI 7, não sabia que não havia sido aprovado e que já há um documento alternativo, oficializado e publicado em portaria. PI 6 faz pontuações relevantes ao questionar se o próprio documento que os colegas construíram daria conta de abranger todas as especificidades da rede. Ou seja, os professores intérpretes que atuam no 1º segmento já apontaram que a sua atuação é diferenciada dos profissionais que trabalham em turmas do 2º segmento.

Percebemos uma falta de articulação entre os professores intérpretes da própria escola polo e das outras escolas. Não sabem da totalidade das informações que os atinge e não repassam essas informações para seus pares. Uma chefia direta seria necessária para agendar reuniões periódicas e informá-los de todas as questões, repassar os documentos pertinentes e elaborar proposta e projetos para reformulações e ajustes futuros. A próxima figura aprofunda esse debate.

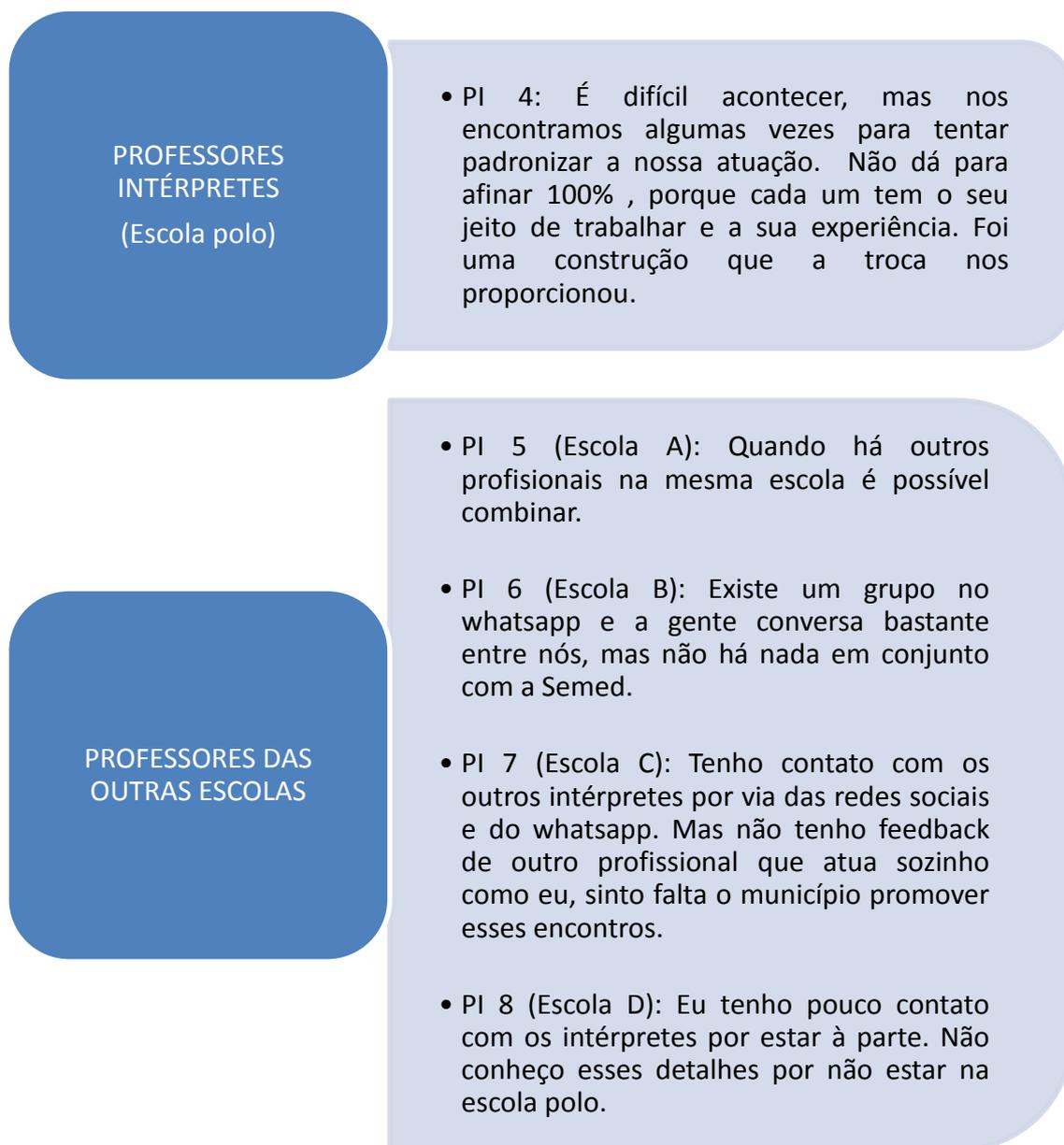


Figura 10 - Há articulação e interação entre os professores intérpretes?

Os profissionais da escola polo do quantitativo têm mais possibilidade de se articular em razão ao quantitativo de professores intérpretes concentrados na mesma escola. A PI 4 explicou que conseguiram se organizar algumas vezes para padronizar as atuações dentro da escola polo. Apesar da troca e da construção coletiva ela admite que haja especificidades de cada profissional relacionadas a estratégias de trabalho e experiência. Os profissionais das outras escolas admitem não ter possibilidade de estarem em contato pessoalmente, as suas escolas são em bairros distantes do município. Apesar disso, conseguem conversar informalmente através das redes sociais. Porém a PI 5 esclarece que só é possível interagir

quando há concentração de profissionais na mesma escola. O PI 6 desabafa que ainda não teve uma reunião coletiva articulada pela Secretaria de educação. A PI 7 complementa que também sente falta de encontros promovidos pela SEMED. E a PI 8 compartilha que se sente à parte por ser a única atuando em uma escola. Segundo ela, somente quem está na escola polo tem esse retorno. Mas nem todos os professores intérpretes da escola polo ficam sabendo se das ações promovidas pela coordenação da Educação Inclusiva Bilíngue e a coordenação do Programa de Deficiência Auditiva.

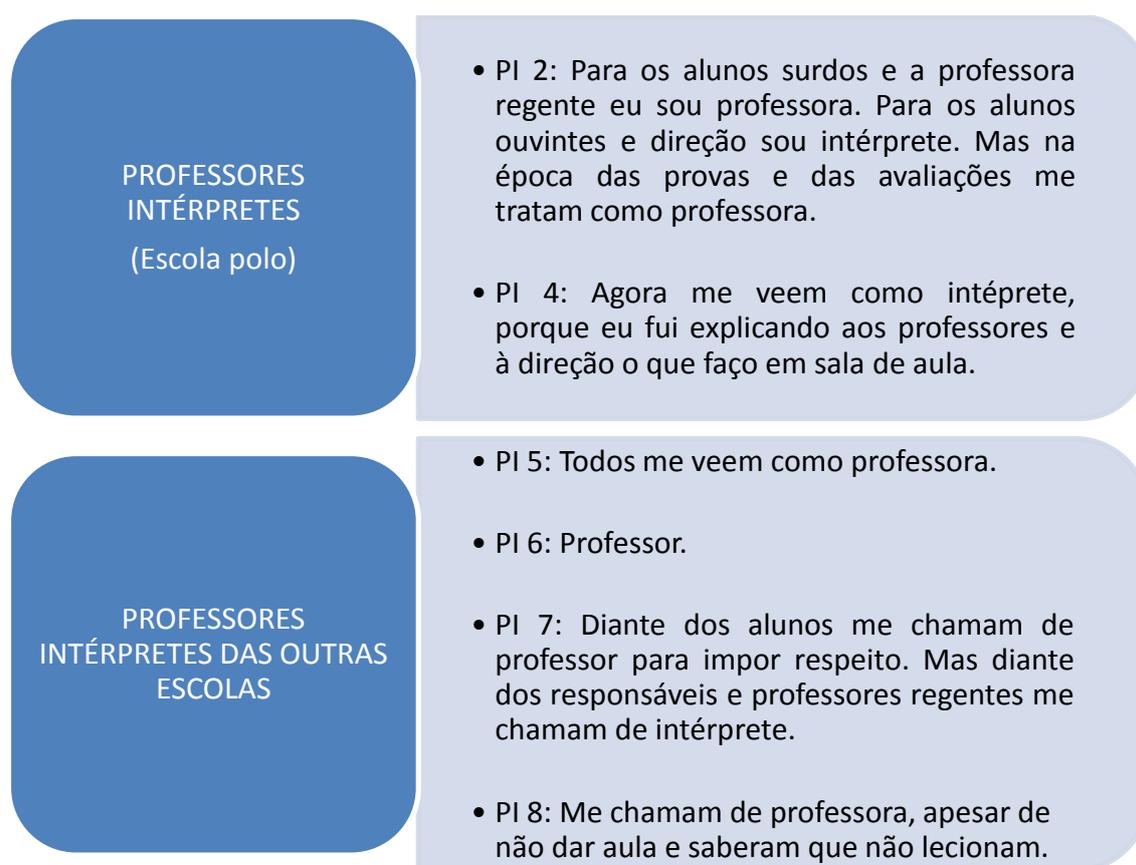


Figura 11 - Como a escola te nomeia?

Os professores intérpretes da escola polo sinalizaram que não há um consenso quanto ao seu cargo e função. A PI 2 é vista como professora pelos alunos surdos e pelos professores regentes, mas é vista como intérprete pelos alunos ouvintes e pela direção da escola. Sente que há uma mudança intencional no tratamento na época das avaliações. Ou seja, considera que lhe pedem para cumprir tarefas que não são concernentes a atuação do professor intérprete, tomar conta de aluno ouvinte ao mesmo tempo em que interpreta a prova dos alunos surdos. Na época do calendário de avaliações os professores intérpretes são solicitados

para aplicar prova e tomar conta dos alunos ouvintes. Essa questão envolve apoio e parceria, mas pode prejudicar o atendimento aos alunos surdos que não são alfabetizados e não têm autonomia para ler e responder às provas sozinhos. A PI 4 demonstra que todos a veem como intérpretes, porque precisou apresentar e explicar as suas atribuições para a instituição escolar.

Os professores intérpretes das outras escolas, que atuam no 1º segmento ou na EJA, são vistos como professores. A PI 7 salienta que se dirigem a ela de forma diferenciada dependendo das pessoas que estão por perto. Diante dos responsáveis dos alunos surdos e dos professores regentes os professores intérpretes são chamados de intérpretes. Por outro lado, solicitam atribuições de docência quando consideram pertinentes. A PI 8 contesta que é chamada de professora, apesar de não executar nenhuma atividade ligada à docência. “(...) acumulando duas funções: a de professor e a de intérprete”. (TUXI, 2009, p.28). Essa justificativa demonstra uma defesa de que apesar da formação não atua como professora, mas exclusivamente como intérprete e faz questão de enfatizar isso.

7.4. Respostas dos professores regentes

PROFESSORES BILÍNGUES

- Multisseriada A: Quando recebi alunos surdos precisei estudar para aplicar a matéria.
- Multisseriada B: Procurei estar envolvida não só para aprender a língua, mas o universo deles.

PROFESSORES OUTRAS ÁREAS

- Educação Física: Eles ficaram meio receosos comigo e precisei da ajuda da professora regente da turma. Eles me deram um sinal quando a professora da turma nos apresentou.
- Matemática: A primeira impressão não foi muito boa não, a gente fica insegura e acha que não vai dar conta do recado por não ter nenhum tipo de experiência e comunicação. Fiquei um pouco travada, não sabia se ia dar certo e fui me moldando à situação. No segundo ano comecei a me identificar melhor com cada problema que eles tinham e fui tentando resolver.

PROFESSORES DE PORTUGUÊS

- (6º ano): Eu fiquei muito assustada em lidar com eles, porque não me olhavam o tempo todo; e sim para a intérprete. Eu não sabia como era.
- (7º ano): Foi bem difícil, muito difícil. Numa escola especial, seis ou sete alunos. A turma era pequena, todos eram surdos e eu não tinha intérprete. Para mim foi apavorante! Eu pedi para sair porque eu quase surtei, não conseguia me comunicar. Apesar deles serem pequenos tive muita dificuldade e fiquei realmente assustada.
- (8º ano): Eu fiquei encantado! Eles conversavam muito e o eixo deles era a intérprete. Eles ficavam conversando com a intérprete e eu pensava: "Quem é o excluído? Eu não sei essa linguagem, não conheço essa língua." O excluído sou eu! Não encontrei dificuldades para me adaptar a situação.
- (9º ano): Foi uma surpresa e ao mesmo tempo muito bom e gratificante. Eu encarei como um desafio e a minha tarefa era incluí-los. Incentivei os outros a chegarem mais perto deles. Tentei tranquilizá-los a todo momento. Passava tudo para intérprete para ficarem calmos.

Figura 12 – Como foi a primeira vez que deu aula para alunos surdos?

As professoras bilíngues compartilham que ao se depararem com os primeiros alunos surdos foram buscar conhecimento sobre a educação de surdos e sobre a Libras. Gostaram da área e não pararam mais de trabalhar com surdos. A professora de educação física esclareceu que foram os alunos que ficaram receosos com ela. Precisou da ajuda da professora regente para estabelecer uma comunicação com os alunos.

A professora de matemática não teve uma boa impressão e ficou insegura principalmente pela barreira da comunicação, não sabia o que fazer. Somente a partir do segundo ano de convivência foi compreendendo melhor as diferenças de seus alunos e pôde ajudá-los à medida que foi percebendo as dificuldades deles. O que chamou de cada problema era na verdade a defasagem que apresentam em todas as disciplinas. Não por incapacidade deles, mas pelo tempo em que não tinham um profissional com fluência em Libras e capacitação para ensiná-los da maneira mais apropriada possível.

Os professores de português divergem quanto a primeira impressão que tiveram. A professora do 6º ano assume que ficou muito assustada, principalmente ao perceber que só se relacionavam com a intérprete e não dirigiam o olhar para ela. Agora já compreende que os alunos são visuais e a sua língua também. Precisam direcionar o olhar para quem está fazendo a tradução e não para quem se comunica com eles. Para a professora do 7º ano a experiência foi muito difícil e traumática. Compartilhou que foi apavorante e desistiu da turma de alunos surdos pequenos por não saber se comunicar com eles em português. Deixou claro que apesar da escola ser especial, os professores não podem optar por qual especificidade queriam atender. De fato, sem conhecer a língua e mesmo que os alunos não conhecessem dificilmente conseguiria desenvolver um trabalho pedagógico.

O professor de português do 8º ano diz que não se assustou, mas garante que se sentiu excluído. Da mesma forma que a professora do 6º ano não viu espaço para interagir com seus alunos, pois havia uma interação direta deles com a professora intérprete. Porém se sentiu instigado a conhecer o novo e aprender informações sobre a língua de sinais e os alunos surdos. Ficou encantado com a inusitada experiência e não sentiu dificuldades em se adaptar. De fato, buscou com as intérpretes todas as informações que desconhecia. A professora de português do 9º ano disse que foi uma surpresa e gratificante, provavelmente pela nova

experiência que pôde vivenciar já próximo a se aposentar. Relatou que encarou como desafio. Tentou incluí-los, aproximá-los dos outros e permitir que se sentissem seguros. As observações demonstram que essa professora trabalha em parceria com o professor intérprete e busca uma aproximação sua e da turma com eles.

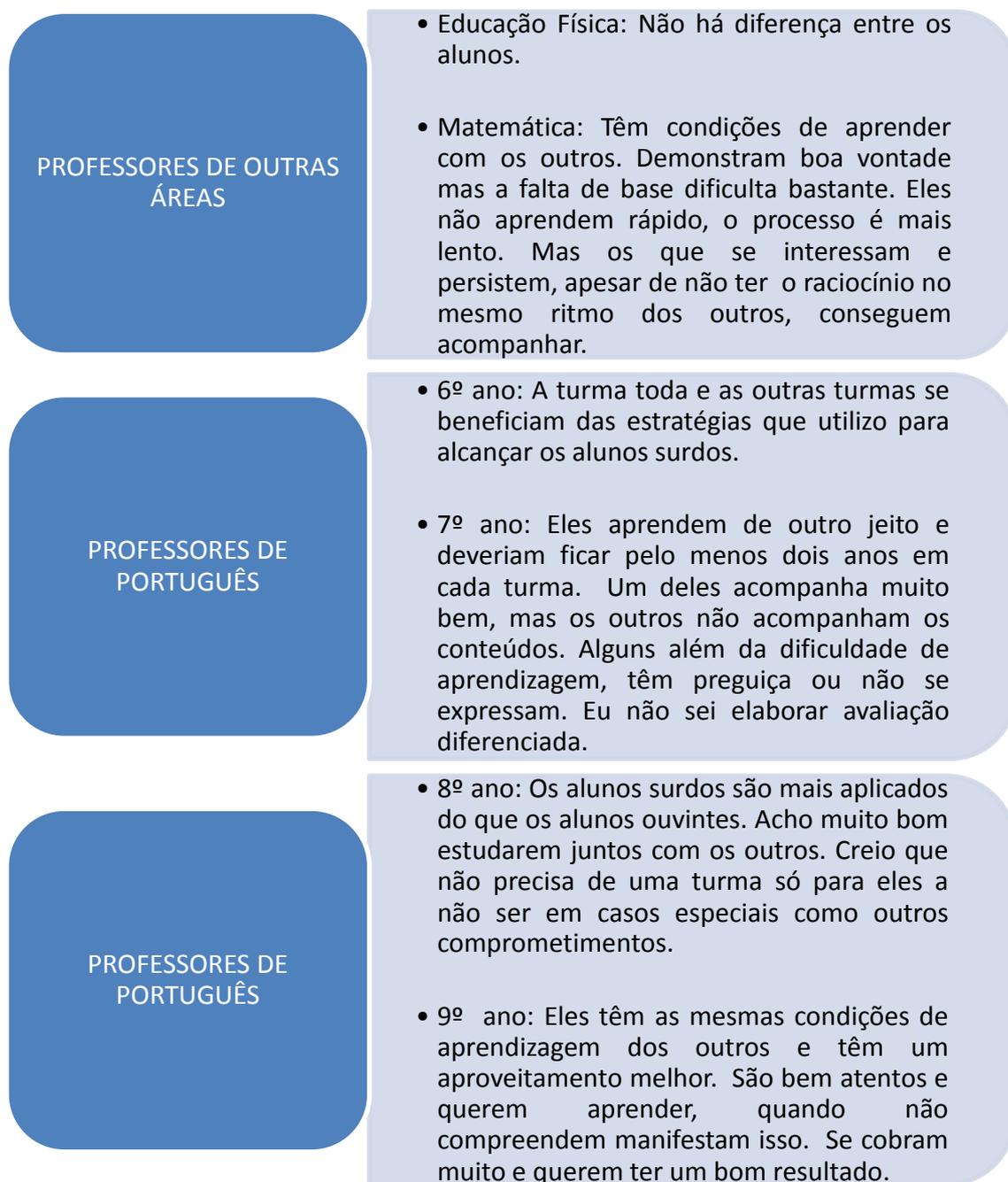


Figura 13 – Qual a sua avaliação geral em relação aos alunos surdos?

As professoras de Educação Física e a de Matemática apresentam um discurso corriqueiro, mas que precisa ser revisto. É compreensível a professora de Educação Física

afirmar que não há diferença entre eles e os demais, pois em sua disciplina de fato os conhecimentos são compartilhados visualmente e os alunos surdos não encontram tanta necessidade de recorrer a uma tradução para acompanhar a aula, salvo nos momentos em que aprendem conceitos relacionados a um novo esporte ou jogo. Mas nas outras disciplinas há diferenças mais visíveis, entretanto não estão relacionadas ao cognitivo, como afirma a professora de matemática. Dorziat (2013) contribui para compreender que apagar as diferenças mascara a realidade e não resolve as questões necessárias:

Muitas vezes, na intenção de reverter a situação de preconceito presente nas representações dos ouvintes sobre a surdez, os profissionais, também ouvintes, que convivem com os surdos terminam por proferir um contradiscurso, que coloca os surdos como *peçoas normais, tirando a limitação de não ouvir*. Apesar de compreensível, esta é uma forma superficial e parcial de encarar a questão. Primeiro, porque ela traduz um outro extremo, tendo em vista as consequências de ser surdo nesta sociedade. (p.29)

Os alunos surdos têm o seu ritmo e tempo de aprendizagem, mas isso é individual e varia de pessoa para pessoa. Nem mesmo os ouvintes aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo, cada um tem a sua identidade. O que a professora de Matemática chamou de problema e dificuldades deles, na verdade foi a falta de suporte adequado para que tivessem acesso a aprendizagem de língua numa idade precoce. Tanto no 1º segmento, como no 2º segmento apresentam uma enorme defasem linguística que os prejudica na compreensão da língua de sinais e, conseqüentemente, no acesso ao conteúdo. Porém quando alcançam um nível de fluência e proficiência maior, têm condições de compreender e aprender como os outros.

Dessa vez aparece uma enorme discrepância da professora de português do 7º ano em relação aos outros professores entrevistados da mesma disciplina. A professora do 6º ano conta que precisou de estratégias diferenciadas e que beneficiam a todos os alunos e que aproveitou essas estratégias para aplicar a todas as suas turmas. Ou seja, trabalhar com alunos surdos permitiu estratégias diferenciadas que enriqueceram as suas estratégias e propostas de planejamento de aula.

A professora do 7º ano afirma considerar os alunos surdos com dificuldade de aprendizagem e que deveriam ficar dois anos em cada turma. Desconhece, porque não foi informada, que o que limita as possibilidades de aprendizagem em português como L2, é que muitos não têm uma língua estruturada e por isso não conseguem acompanhar a turma. E também, porque a Libras não está sendo ensinada como segunda língua. “Sendo assim, o

ponto de partida para o desenvolvimento da competência de escrita e reescrita de textos da língua portuguesa é a assimilação de textos e textualidades através da sua L1. Essa visão está em harmonia com a proposta do assim chamado *bilinguismo*”. (CARVALHO, 2014, p.91) Além de todos os motivos citados anteriormente, a cobrança de conteúdos e atividades de português pautados na oralidade e no som, descaracterizam a possibilidade dos alunos surdos acompanharem os conteúdos trabalhados. A disciplina de língua portuguesa não costuma ser trabalhada na perspectiva de segunda língua e a culpa não é dos alunos, mas do sistema de ensino. A dispersão e falta de ânimo ao invés de serem características dos alunos, são consequência da falta de entendimento e estruturação de língua, que acabam causando a inércia ou a dispersão.

Os dois professores das duas séries finais do Ensino Fundamental consideram que os alunos surdos se destacam positivamente em relação aos outros. São considerados mais aplicados, atentos e interessados. De fato, alguns o são; ficam atentos pelo interesse, outros por não terem muitos colegas que saibam se comunicar com eles ou por ter um professor intérprete o tempo todo por perto e se sentirem vigiados.

A observação da professora do 9º ano é bem pertinente, costumam cobrar mais do que os outros e fazem questão de ter um bom resultado. De modo geral, muitos alunos surdos querem se sentir em igualdade de condições e também de aproveitamento das disciplinas e dos conteúdos. Costumam de fato ficarem aborrecidos quando não compreendem ou não tiram uma boa nota e cobram explicações para saber se foi erro deles ou do profissional que fez a interpretação. E como a sua língua é bem visual e enfática é inevitável todos compreenderem as suas expressões de contentamento ou descontentamento. São muito expressivos e espontâneos não por ter a mesma personalidade ou identidade, alguns desses pontos de semelhança são decorrentes das características das línguas de sinais.

7.4.1. Sobre os alunos surdos

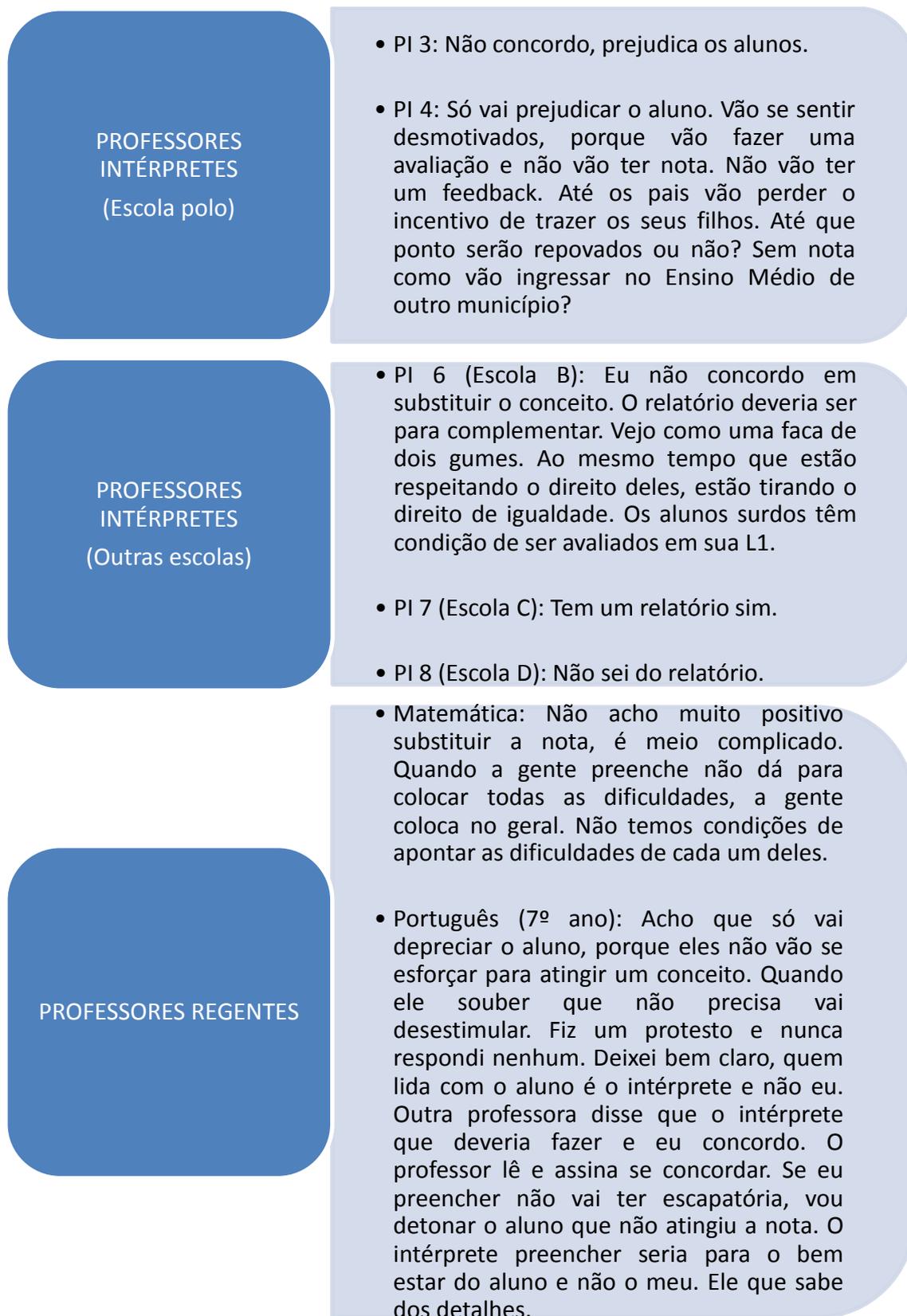
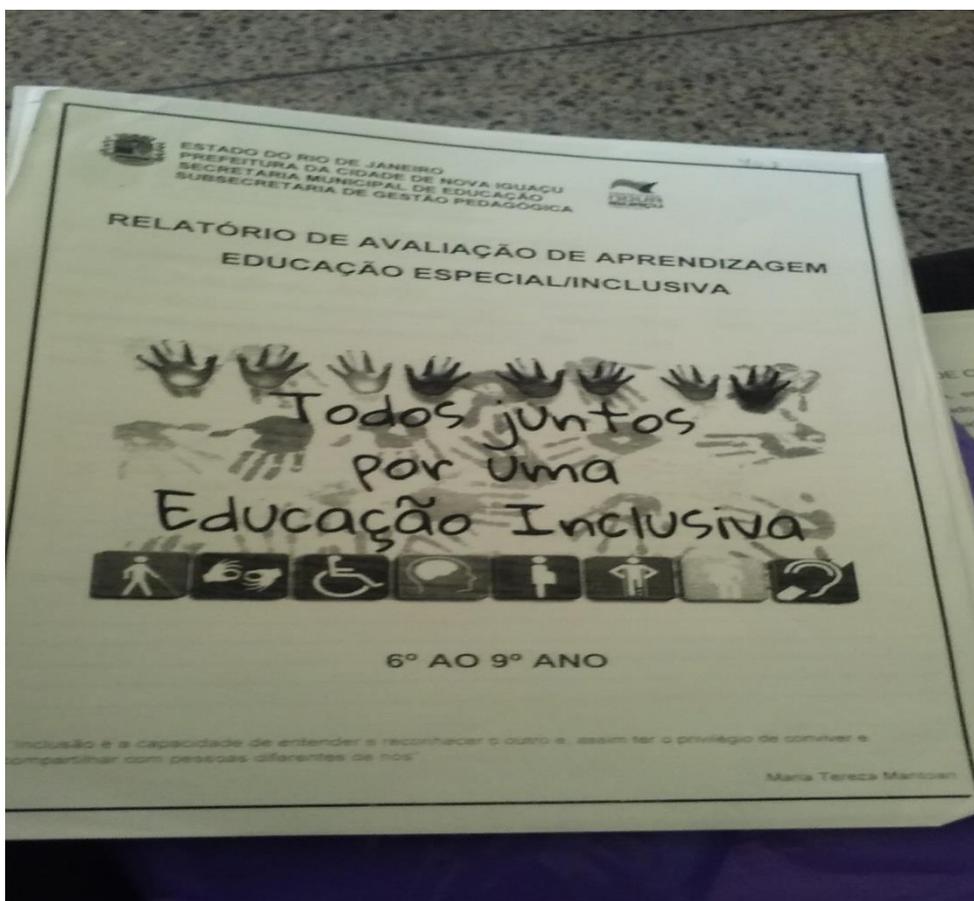


Figura 14 – O que você acha do novo relatório que substitui o conceito dos alunos surdos nas avaliações?

Todos os profissionais que responderam discordam de ter um relatório, exceto uma professora intérprete, que respondeu que existe, mas não emitiu opinião. Muitos disseram que vai prejudicar os alunos, que não terão um retorno do seu desempenho escolar e ficarão desmotivados, não apenas eles como também os seus responsáveis.



Fotografia 7 – Relatório de Avaliação de Aprendizagem da Educação Especial Inclusiva

A PI 4 assinalou alguns aspectos positivos sobre o relatório, mas ficou insegura sobre a efetividade dessa substituição. E o aluno que se mudar de moradia ou optar em estudar em outro município? São questões sérias a se pensar. O PI 6 salienta que há os prós e o contra, ao mesmo tempo que seria um direito a nível de avaliação complementar, deixa de ser quando se retira a alternativa do aluno ter uma avaliação diferenciada em sua primeira língua.

Os professores regentes discordam do relatório também, não veem aspectos positivos. A professora de matemática e a de português se veem sem condições de detalhar os inúmeros aspectos sobre os alunos requisitados pelo relatório. A professora de português confessa que fez um protesto e não respondeu nenhum, enfatiza que acredita ser o intérprete a pessoa mais

indicada para fazê-lo. Explica que os professores regentes não têm condições de fazer uma avaliação justa, pois não se relacionam com os alunos surdos da mesma forma que os professores intérpretes.

Ao observar o momento em que o conhecimento do relatório chegou a todos percebemos a insatisfação em seus semblantes. Alguns pediram auxílio aos professores intérpretes e outros comentaram que eles deveriam fazê-lo. Alguns dos profissionais que atuam diretamente com os alunos surdos auxiliaram, outros reclamaram e afirmaram não ter essa obrigação por se tratar de um relatório por disciplina e não ter formação nas outras áreas de conhecimento para ter condições de interferir. Os conflitos e as divisões de opiniões continuam.

As mães dos alunos surdos do 9º ano escreveram uma carta discordando do relatório e exigindo uma nota para os seus filhos. Alguns professores intérpretes se recusam a ajudar e dizem que não aceitam ajudar a preencher. Provavelmente, se houvesse uma parceria entre o professor regente e o professor intérprete em todas as demandas de sala de aula, na escolha do currículo, no planejamento de aula, das atividades e das avaliações, certamente não teriam problema em realizar as tarefas juntas.

A questão mais séria foi apontada pela professora de português do 7º ano. Não adianta pensar somente em como fazer. Os alunos são os principais envolvidos e precisam ser considerados. Até o fim do ano letivo nenhum dos responsáveis, dos professores intérpretes ou professores regentes tiveram coragem de revelar a existência do relatório aos alunos surdos. Possivelmente por receio de desestimular ou por uma expectativa de que não fosse à frente devido ao grande número de responsáveis e profissionais insatisfeitos. As notas foram lançadas no boletim dos alunos surdos e dos alunos com deficiências até o 2º bimestre, sendo posteriormente substituídas pelo relatório. Essa é uma complexa questão que precisava ser debatida com a comunidade escolar antes de ser instituída. E os principais envolvidos precisam ser informados do acontecido.

O relatório surgiu como uma iniciativa de avaliação diferenciada para todos os alunos com deficiência e síndromes. É um relatório específico para os alunos que têm laudo. Não precisam ter conceito no boletim, a menos que a família exija que tenha que ser feita uma avaliação da escrita. Mas no momento da avaliação do professor, ele preenche a ficha e não lança o conceito final do bimestre no boletim. Esse relatório é bimestral e todos devem fazer e substituir o conceito. Esse relatório é exclusivo para o professor de cada disciplina.

Em 2015 houve uma discussão entre os professores que estavam trabalhando com surdos pela primeira vez e ficaram muito assustados em preencher outro relatório, que era da escola e não substituía a nota. Pediram a ajuda dos intérpretes para saber mais sobre os alunos. Houve essa tentativa de relatório por uma iniciativa da escola, mas agora veio da Secretaria de Educação para todas as escolas e para toda a rede do município de Nova Iguaçu.

7.5 Acontecimentos e episódios que merecem destaque

7.5.1 Pais surdos com filho surdo aluno de classe multisseriada da escola polo

Os pais de um aluno da classe multisseriada A (1º ao 3º ano) são surdos. O pai ao levar o filho busca sempre interagir e esclarecer dúvidas com a direção, com os serviços de orientação e a professora regente de seu filho. Sempre solicita que um professor intérprete o acompanhe para realizar a tradução. Somente com a professora bilíngue da turma multisseriada dispensa o auxílio para a tradução e a interpretação. O responsável surdo recebe suporte em todas as reuniões de pais e responsáveis. Chegou a solicitar um professor intérprete lotado na secretaria da escola polo. Mas não há um quantitativo de profissionais que permita essa logística, a prioridade é a sala de aula. A direção também já compartilhou esse desejo de ter um profissional trabalhando diretamente com elas.

7.5.2 Interesse em Libras da gestão e corpo escolar

A orientadora educacional fica aflita em constatar que há professores querendo aprender Libras e que não há ninguém para ensinar a língua de sinais. Afirma que a direção e a gestão se preocupam em promover a comunicação dos alunos surdos com toda a escola. Convocam quando necessária a presença da coordenadora da educação de surdos lotada na Secretaria de Educação. Quando precisam de intérprete elas mesmas buscam e se interessam em perguntar como se faz alguns sinais. Salientaram algumas vezes precisar de um curso, para aprender Libras. De modo geral, os professores são sempre muito receptivos e curiosos, perguntando como se trabalha com os alunos surdos e cobrando o curso de Libras. (“E se eu fizer desse jeito?”, “E de outro jeito é melhor?”, “E quando vai ter o curso para a gente?”, “Vai ter horário para a gente aprender?”).

7.5.3. Um aluno surdo na educação infantil da escola polo

Convocaram uma professora intérprete com habilitação ou experiência para trabalhar com um aluno surdo na Educação Infantil. Espaço que não costuma ser recomendada a presença de um intérprete, pelos educadores surdos e profissionais que militam por um modelo de educação bilíngue para surdos. O trabalho construído foi de mediação e preparação de materiais junto com a professora regente da turma. Tudo que era preparado para os ouvintes era adaptado para o aluno surdo. Acontecia uma parceria entre a professora regente e a professora intérprete ao tentar compreender as reais necessidades e prioridades no trabalho com o aluno surdo.

O aluno surdo não tinha uma primeira língua, se expressava por gestos e emitia muitos sons. A professora intérprete ensinava a língua de sinais para ele e toda a turma foi inserida por meio de um projeto que as professoras criaram em parceria através de músicas infantis. Eram feitas em sinais e toda a turma tinha que participar. Era uma interação onde todos aprendiam Libras e português. Em língua portuguesa investiram para o aluno surdo aprender a copiar com a letra cursiva. Porque eles estavam passando por esse período de aprender do bastão para a cursiva.

Ele avançou no comportamento. Não tinha uma língua estruturada, pensava que sabia falar e emitia sons a todo o tempo e gritava muito. Foi a primeira experiência dele em uma escola. Lacerda narra experiência semelhante em outro contexto educacional:

No contexto da educação infantil atuando com crianças surdas bastante jovens, é frequente que elas tenham um domínio de Libras restrito, já que, no espaço pesquisado, todas eram filhas de pais ouvintes, e a maior parte está aprendendo Libras na escola, pelo contato com seus colegas surdos, com o educador surdo e também com o intérprete. (LACERDA, 2009, p.57)

Foi instigado pela professora intérprete e professora regente a sinalizar. Com o tempo, ele começou a ficar mais tranquilo e a ter mais disciplina, entrou na dinâmica de escola. Agora ele está em outro bloco da escola polo, na turma multisseriada A para alunos surdos do 1º ao 3º ano de escolaridade. Está inserido numa classe de surdos com professora bilíngue e terá mais possibilidades de ampliar a aquisição de Libras como primeira língua e português como segunda língua, em contato com os seus pares linguísticos.

7.6 Práticas significativas em destaque

7.6.1 Reação inusitada de uma aluna surda quando foi chamada atenção por um comportamento inadequado durante uma avaliação escolar

A professora intérprete da escola C, turma de 4º ano relata:

A situação foi até engraçada. Os alunos estavam fazendo prova anteontem, a aluna surda estava fazendo a prova dela lá na turma. Tinha uma parte da prova que era para ela identificar no mapa desenhado as cores das regiões. Eu me desliguei por um momento olhando para a turma e pensando que ela estava fazendo. Pouco tempo depois a surpreendi abrindo o caderno para “colar” a resposta do mapa. Eu falei assim: “Não, não!”. E fechei o caderno dela. Expliquei que era uma prova e precisava fazer como todo mundo estava fazendo. É surda, mas tinha que estar em pé de igualdade com os outros. Não é porque ela é surda, que deva ser tratada como coitada. Ela não gostou e na raiva pegou o caderno e escreveu bem forte na capa “Vitória e o nome da outra intérprete”. Eu não tenho certeza, mas acho que tem algum contato com uma intérprete da escola polo. Não sei se é no meio religioso ou se é fora do meio religioso. Achei muito engraçado.

Essa situação revela a responsabilidade do professor intérprete em desempenhar várias atribuições simultaneamente. Além de mediar interpretando aulas, trabalhar em parceria com o professor regente e auxiliar os alunos nas atividades, exerce o importante papel de orientar e nortear os alunos quanto ao funcionamento da dinâmica escolar. A barreira linguística impede muitas vezes que os alunos surdos saibam se comportar em situações que são corriqueiras para os demais alunos. “Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno”. (SACKS, 1998, 52). Assim como em situações vivenciadas no ambiente familiar ou na sociedade, o professor intérprete atua como intermediador cultural. Por meio do diálogo explica e mostra questões de direitos, deveres, disciplina, comportamento e vivência em sociedade e no coletivo.

7.6.2 Situação em que a professora intérprete se opôs a chamar atenção dos alunos surdos e dialogou com o professor regente e a coordenadora do bloco explicando as suas atribuições

A professora intérprete da escola polo, turma de 9º ano relata:

Tive que ficar explicando como é que era o meu trabalho para cada professor. Um deles me disse: “Como é que eu vou brigar com eles?”. “Como é que eu vou mandá-los sentar?”. Eu falei assim: “Você fala normalmente que eu vou passar isso para eles”. Mas ele disse: “Mas aí eles não vão saber se eu estou brigando ou se eu estou falando brincando.”. Aí eu falei: “Vão saber sim. Porque eles vão perceber a sua expressão. E também uso a expressão facial na hora de interpretar. Se o senhor falou de uma forma mais incisiva e brigando, eu vou interpretar dessa forma também. Mas se o senhor falar brincando, eu vou falar rindo”. “Eu vou mostrar isso com a minha expressão e eles também vão entender a sua expressão”.

Aí ele respondeu: “Ah, eu entendi”. A coordenadora estava por perto e não aceitou muito a minha postura. Achava que eu deveria chamar a atenção da turma e tomar conta e falou até que ia falar com a diretora sobre o meu posicionamento. Ia perguntar qual era a minha função. Eu falei: “Pode chamar a diretora que eu explico para ela também”. Foi o que aconteceu.

Esse relato demonstra que a profissional não se vê como professora da turma e faz questão de diferenciar o seu papel do papel dos professores regentes. Teve um diálogo com o professor de uma disciplina. A coordenadora de bloco passou pelo corredor, viu os alunos surdos agitados e não compreendeu o porquê da professora intérprete não ter intervindo na situação. Esse episódio trouxe à tona um descompasso na atuação entre professor regente e professor intérprete. Ambos estavam aguardando o outro tomar a atitude de disciplinar os alunos surdos e se omitiram por não se considerarem responsáveis. Houve um equívoco por falta de diálogo e pela ausência de trabalho em parceria. Um desconhecia a posição do outro.

A reação da coordenadora foi além, procurou a direção para denunciar a postura da professora intérprete ao considerar que também era professora dos alunos surdos e deveria tomar as atitudes pertinentes ao cargo. Porém em nenhum momento questionou a falta de atitude do professor regente.

Situações como essa demonstram o quanto é complexa a inserção de um cargo desconhecido. Se não houver uma apresentação formal dos profissionais e de suas atribuições, esses equívocos de papéis sempre acontecerão e terão que ser solucionados no dia a dia. Porém a professora intérprete se eximiu completamente da responsabilidade de apoiar o professor em orientar os alunos e não se mostrou disposta a negociar ou atuar em parceria. São vários pontos a se pensar e refletir.

7. 6.3 A professora de Educação Física do 1º e do 2º segmento relata

No decorrer do ano, no final do 1º bimestre eu dei a avaliação escrita e a intérprete fez a tradução. Eu dava prova para todo mundo e ela ia interpretando as perguntas. As questões eram de múltipla escolha e de correlacionar. Já existia a sala de recursos. A professora da sala de recursos veio me procurar. E falou: “Posso conversar com você?”. Eu falei: “O que foi?”. Ela disse: “É sobre a avaliação escrita que você deu para os alunos surdos”. Ela me explicou a questão do bilinguismo e da Libras como primeira língua, porque eu não sabia. Aí eu falei: “Caramba, como é isso?”. “Me explica!” Ela disse: “O português é difícil, eles estão aprendendo a escrever agora”. Eu respondi: “Nossa!” Ela me disse: “Tem como você fazer adaptações?” Eu disse: “Claro. Agora que você me deu a explicação”. Eu conversei com uma intérprete e ela me auxiliou a montar uma avaliação adaptada. Peguei as provas deles e separei, sentei em minha mesa, os alunos surdos sentaram à minha frente e a intérprete ao meu lado. Fazíamos as perguntas sobre o conteúdo que eu já tinha ensinado e a intérprete traduzia e me

falava a resposta. Eu anotava para poder saber, porque eu queria ver se eles entenderam o que eu estava perguntando. A parte de avaliação do português não era comigo.

Esse fato mostra como pode funcionar a relação de parceria entre a professora do AEE, a professora regente e o professor intérprete. Todos os profissionais estavam dispostos e desejosos em contribuir para que a avaliação dos alunos surdos fosse significativa. A professora de Educação Física estava há pouco tempo em contato com eles e não tinha conhecimento em relação ao processo de aquisição de leitura e escrita. A professora de Libras deu dicas pertinentes de outra opção de avaliação na primeira língua dos alunos, garantindo que estava investindo no processo de aquisição do português escrito como segunda língua. Entretanto isso não impedia que os alunos também tivessem acesso a avaliações em língua portuguesa para ter aquisição plena nas duas línguas e se tornarem sujeitos bilíngues.

Foi muito interessante e pertinente a parceria estabelecida entre a professora regente e a professora intérprete, ao se aproximarem para elaborar e aplicar a avaliação em conjunto. Sabemos que nem todos os professores intérpretes e professores regentes trabalham dessa forma. Muitos preferem desempenhar seus papéis separadamente. Mas essa situação nos mostra um caminho possível de construção coletiva pensada para uma melhor atuação em prol dos alunos surdos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entrar em campo e observar os profissionais da instituição investigada, os documentos, as portarias, as resoluções e as entrevistas, tornou possível redimensionar a forma de compreender o campo investigado e a realidade vivenciada no cotidiano escolar. As leituras, em um permanente revisitar os textos, legislações e documentos centrais do campo da Educação Inclusiva, da Educação Especial e da Educação de surdos, foram questões relevantes e fundamentais para respaldar esse arcabouço teórico e prático. Associar teoria e prática permitiu obter novas reflexões e explorar outros sentidos de um universo aparentemente conhecido, mas que apresentou inúmeras surpresas.

As classes multisseriadas A e B não têm uma distorção série idade muito significativa. A aluna surda da turma de 4º ano da escola A está em idade compatível com o ano de escolaridade. As duas professoras das classes multisseriadas de 1º segmento da escola polo afirmam que possuem alunos surdos com outros comprometimentos. E salientam que a instituição deveria estar preparada não apenas para a surdez, mas também para alunos surdos com outras especificidades associadas. O quantitativo de alunos surdos dessas classes multisseriadas está bem distribuído, levando em consideração que as classes especiais precisam ter um número de alunos menor do que as turmas regulares.

Na maioria dos casos os alunos de 2º segmento não são proficientes em Libras. Estão aprendendo ou ampliando a aquisição de língua de sinais na escola, com as professoras bilíngues das classes multisseriadas ou com os professores intérpretes. E não há um contato com um profissional adulto surdo, todos os professores de Libras do município são ouvintes, conforme já foi mencionado em outro momento. Além disso, a maioria também está em ampliação inicial de alfabetização e no processo de uso da escrita em língua portuguesa. Dos casos mencionados só tivemos as exceções de um aluno do 7º ano, um aluno do 9º ano da tarde e dois alunos do 9º ano da manhã. Esse fato pode indicar que por muito tempo esses alunos não tiveram o acompanhamento de profissionais qualificados e especializados para ensiná-los e possibilitar um ambiente propício para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) e do português como segunda língua (L2). O próprio aluno surdo implantado não tem uma língua estruturada, não se comunica nem por Libras e nem na escrita do português, usa alguns sinais muitas vezes desconexos.

Um dos aspectos mais preocupantes mencionados nas entrevistas foi que os pais da turma multisseriada A não se interessam em aprender Libras para conversar com seus filhos.

A professora relatou que usam muitos gestos caseiros e que isso tem dificultado a ampliação da aquisição da língua de sinais. Outra situação difícil é que os alunos não se expressam bem em Libras e não são alfabetizados em língua portuguesa ou se expressam em língua de sinais como crianças bem pequenas, demonstrando o processo de aquisição de língua muito tardio. É preocupante pensar na enorme defasagem linguística que acarreta prejuízos acadêmicos, e nos remete a pensar em como será o desempenho escolar desses alunos no Ensino Médio.

Um relato alarmante veio da escola C: há falta de parceria de alguns responsáveis dos alunos surdos com a escola, ao optarem exclusivamente pelo atendimento da sala de recursos e excluindo a participação diária de seus filhos na classe regular de ensino. Isso nos mostra um indício de que os responsáveis não compreendem a funcionalidade do AEE, assim como desconhecem a relevância da presença de seus filhos na classe regular. Provavelmente se preocupam mais com o ensino de língua ou acreditam que os dois espaços desempenham os mesmos papéis. As classes regulares de ensino trabalham os conhecimentos e conteúdos necessários para aquele nível de escolarização, já a sala de recursos trabalha com as questões linguísticas da Libras e da língua portuguesa, não sendo o local apropriado de revisão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nota-se que há abismos e descompassos entre a teoria instituída e formalizada nos programas e projetos voltados para alunos com especificidades linguísticas, físicas, sensoriais ou intelectuais. Não somente por responsabilidade dos sistemas de ensino e das gerências dessas propostas e programas educacionais. O tempo entre a elaboração e a implementação não é imediato. Colocar em prática as questões previamente pensadas e elaboradas não é instantâneo, leva tempo e depende da colaboração de todos. E também de formação continuada.

Foi possível perceber o enorme empenho da Secretaria de Educação em promover ações pensadas para contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do sistema educacional inclusivo. Apesar da grandiosidade da inserção de profissionais concursados e qualificados para atuar nos cargos efetivos, com formação específica para o Atendimento Educacional Especializado, admitem que é um processo e uma construção coletiva de toda a comunidade escolar.

Muitas vezes os profissionais são enfáticos em fazer muitas reivindicações, porém esquecem que é necessário não olhar apenas para o que se quer para o futuro. É necessário

repensar as próprias práticas profissionais: Avaliar o que já foi feito e construído pelos outros e se auto-avaliar em relação ao que deveria ter sido feito.

Um dos pontos mais frágeis observados e que precisam ser fortalecidos é o desafio de conseguir promover encontros e espaços de trocas de experiências e não somente de capacitações e formações continuadas. Os dados da pesquisa de campo evidenciaram que muitos relatos informais foram mais significativos do que muitos discursos formais. Portanto acompanhar cotidianamente as ações nos espaços escolares permite maior riqueza de detalhes do que as visitas agendadas e formalizadas. A experiência vivida pela pesquisadora de dialogar e se aproximar não somente dos profissionais, mas principalmente de suas ações e ideias possibilitou fugir do previsível.

Cada município tem as suas peculiaridades, com propostas e práticas distintas. Realizar uma entrevista em forma de conversa com os profissionais permitiu não verificar conhecimentos ou respostas prontas e certas, mas compreender a partir do ponto de vista de cada um as contribuições, as reflexões e as solicitações consideradas pertinentes. A pesquisadora não se colocou na condição de julgar quem estava certo ou errado. Nem ponderou qual discurso era o mais correto, da gestão ou dos próprios profissionais. O intuito maior era descobrir os percursos escolhidos e criados em prol do aprendizado dos alunos surdos.

Ver o todo é muito complexo, cada um consegue vislumbrar os desafios a partir do seu próprio ponto de vista. Se por um lado, houve o investimento de profissionais para atender aos alunos, por outro lado esses mesmos profissionais precisam de orientação, capacitação e suporte. Os profissionais apontaram que desejavam receber orientação, capacitação e investimento. Até que ponto se comprometem em construir práticas mais significativas para os próprios alunos? Observou-se que é reduzido o quantitativo de profissionais que ao invés de aguardar por uma capacitação ou informação, vão ao encontro delas.

Um dos maiores desafios de atuar na Educação Inclusiva é ser impulsionado a sair da armadilha: reivindico o que não tenho e fico aguardando solução externa? Ou aponto as minhas necessidades, ao mesmo tempo em que procuro contribuir da melhor forma possível? Para além do desempenho profissional pessoal, os acertos envolvem a atuação coletiva, em parceria, e para o bem-estar de todos os alunos e profissionais. Algumas situações questionadas podem ser resolvidas dentro da própria instituição e pelos próprios profissionais, sem aguardar por um profissional com cargo superior e externo à escola para resolver.

Avaliando o que foi realizado na pesquisa, os objetivos previstos inicialmente foram alcançados, não plenamente, pois nunca é possível esgotar todos os anseios ou decifrar os enigmas por completo. O campo sempre apresenta questões desconhecidas ou imprevistas que mudam a rota planejada. Não se pretendia com essa pesquisa resolver as discussões teóricas do campo dos Tradutores Intérpretes de Libras e Português (TILSP) e nem mesmo dar conta de todas as questões inerentes ao novo cargo de professor intérprete.

Algumas pistas e caminhos foram trilhados, mas ainda há muito que se explorar e mais pesquisas nesse campo precisam ser realizadas. Ainda não é uma temática tão recorrente ou amplamente explorada no estado do Rio de Janeiro. Em São Paulo, há mais trabalhos acadêmicos que discutem a realidade dos profissionais da educação de surdos em escolas polos bilíngues, como por exemplo, o papel do professor/docente interlocutor. A pesquisa delimitou-se a investigar o caso pioneiro em um município do estado do Rio de Janeiro, mas há outros municípios ou estados que podem apresentar situações semelhantes e tão enriquecedoras quanto essa.

Pretende-se futuramente desdobrar esse trabalho de investigação sobre a realidade de um município em registros de vivências e experiências de outros municípios e estados de nosso país. Ir além da perspectiva de conhecer a realidade vivenciada pelos profissionais professores, coordenadores e gestores. E ter acesso ao ponto de vista dos próprios alunos surdos inseridos no processo educacional, pois são os mais interessados e afetados, embora esse não tenha sido o propósito dessa pesquisa. É preciso investigar a perspectiva dos pais e responsáveis também.

Várias interrogações e inquietações surgiram em relação ao que pensam os pais e os sujeitos surdos. Muitos profissionais apontaram questões relacionadas a eles, mas somente conhecendo a versão deles não seria possível tirar algumas conclusões. A pesquisa não buscou resolver questões, mas apontar caminhos possíveis e contribuir com a própria rede do município investigado, ao partilhar reflexões e ações desconhecidas entre os próprios profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHIMSA. **Apostila de orientação técnica:** Curso - Capacitação sobre Técnicas de Orientação e Mobilidade para Profissionais na cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

AIRES, R. D. I. **O trabalho em dupla a partir da análise de entrevistas com os tradutores/intérpretes de língua brasileira de sinais/língua portuguesa.** 4º Congresso Nacional de pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. Florianópolis: UFSC, 2014.

ALBRES, N. A. **Intérprete educacional:** políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

_____. A formação de intérpretes de libras para um serviço da educação especial. O que os currículos de cursos de especialização em libras têm a nos revelar? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: [s.n.], 2011. p.2151-2162.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas na lógica das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (org.) **Pesquisa do/no cotidiano das escolas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRADE, L. T. **Formadores et alii:** as alterações identitárias de professores universitários constituem os discursos docentes. Conferência na Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

ANTÔNIO, L. C.O; MOTA, P. R.; KELMAN, C. A. **A formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, p. 1032-1051, 2015.

AUBERT, F. H. **As (in) fidelidades da tradução:** Servidões e autonomia do tradutor. 2. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som:** um manual prático/ Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1940].

_____. **Marxismo e filosofia da Linguagem.** São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Original de 1977.

BELÉM, L. J. M. **O profissional interprete de Libras no Ensino Fundamental: uma nova realidade na rede municipal de educação.** Anais do X Congresso Internacional e XVI Seminário Nacional do INES. Rio de Janeiro, 2011.

_____. **A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

BORTOLINI, A. (2008). Diversidade sexual e de gênero na escola – uma perspectiva inter-relacional e intercultural. In: Bortolini, A. (org.) (2008), **Diversidade Sexual e de Gênero na Escola:** educação, cultura, violência e ética. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de Extensão, UFRJ, P. 26-51.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CANEAU, V. M. F. **Didática Crítica Intercultural:** aproximações. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

CANEAU, V. M. & MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008. 245p.

CANEN, A. Currículo e multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: Santos, L.L. de C. P. & Favacho, A. M. P. (orgs). **Políticas e práticas curriculares:** desafios contemporâneos. Curitiba: Ed. CRV, p. 237-250, 2012.

CANEN, A. & XAVIER, G. P. Gestão do currículo para a Diversidade Cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n. 2, p. 306-325, 2012.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. **Educação Multicultural:** Teoria e Prática para Professores e Gestores em Educação. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna LTDA, 2009.

CARVALHO, C. **Outras palavras:** minorias sociais/ e narrativas sobre a / diferença/essencializada. Claudio Carvalho, Luiz Carlos de Moraes Júnior. Litteris, Rio de Janeiro, 2014.

CAVALCANTI, M.C. **Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil.** D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL (385-417), 1999.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (org) **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica/ Carlos Skliar (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade /Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: _____ (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Sueli F. Fernandes. – Curitiba: SEED, 2006.

_____. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREITAS, M. T. A. RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção/ Maria Teresa de Assunção Freitas, Bruna Sola Ramos (Orgs.)**. – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

GARCIA, R. L. (org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa/ Antônio Carlos Gil**. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade/ Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva**. DP&A, Rio de Janeiro, 2006.

IVENICKI, A.; SILVA JUNIOR, P. M; LUCAS, S.; RIBEIRO, W. G; FREITAS, C. L. A. F. D. Extensão Universitária, Multiculturalismo e Gênero na Formação Docente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 19, p. 17-36, 2015.

IVENICKI, A. MARQUES, L. P. Educação em foco: revista de educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Centro Pedagógico. **Educação em foco**, v.19, n.1, 2014.

KASSAR, M.C.M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implementação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, jul./set. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.) **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: 2011, p. 175 – 207.

_____. **O intérprete educacional: quem é? O que faz?** In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p.71-79.

_____. **Os diferentes papéis do professor intérprete.** Revista Espaço (INES), v.24, p. 25-30, 2005.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos** / organizadoras: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos. – São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LACERDA, C. B. F. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos.** Cadernos de Educação (UFPel), v. 36, p. 133-153, 2010.

_____. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.** Porto Alegre: Mediação\FAPESP, 2009.

_____. **O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo Proc. 00443-3/05, p.1-84, 2007.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência.** Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1ª ed.; 1ª. reimp. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. P. 7 – 32.

LOPES, M. A. C. **Ensinar: “então, é função de quem?”** Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista. Tese em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2015.

_____. Docente Interlocutor de Libras-Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: Análise de uma nova função. **Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa.** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2012.

MARTINS, V. O. **Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional.** Tese em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2013.

_____. **Intérprete ou professor: o papel do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva de alunos surdos.** 2004. Monografia (Conclusão de Curso de Pedagogia em Educação Especial)-Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

MASUTTI, M. L. SILVA, S. G. L. **Tradução e Interpretação de Libras I.** Universidade Federal de Santa Catarina. Bacharelado em Letras\Libras na modalidade à distância. Florianópolis, 2011.

QUADROS, R. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RAMOS, A. S. **O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

RICOEUR, P. **Sobre a tradução**/ Paul Ricoeur; tradução e prefácio Patrícia Lavelle. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP, 2005.

_____. **Tradutor ou professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 8, p. 55 -74, 2006.

RUDNER, A. PEREIRA, M. C. P. PATERNO, U. **Laboratório de interpretação I**. Universidade Federal de Santa Catarina. Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade à distância. Florianópolis, 2010.

SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**/Oliver Sacks; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁ, N. P. SÁ. N. L. **Escolas Bilíngues de surdos: porque não?** Manaus: EDUA, 2015.

SALES, A. C. M. **Diálogos com tradutores- intérpretes de língua de sinais que atuam no Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal de São Carlos, (UFSCar), São Carlos/SP, 2014.

SAMPAIO, C. S. Redes coletivas de (auto) formação docente: Narrativas, experiências e a (re) construção de saberes e fazeres alfabetizadores. Dislane Zerbinatti Moraes, Rosário Silvana Genta Lugli (Orgs.) **Docência, Pesquisa e Aprendizagem: (Auto) Biografias como espaço de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Narrativas docentes: visibilidade de saberes e fazeres alfabetizadores na socialização da prática pedagógica cotidiana**, 2012.

SANTIAGO, M. C. Educação intercultural: desafios e possibilidades. In SANTIAGO, M.; AKKARI, A. & MARQUES, L. P. **Os caminhos do interculturalismo no Brasil**.– Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, S. A. **Intérpretes de língua de sinais: Um estudo sobre as identidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2006.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. – São Paulo: Cortez, 2008.

SKLIAR, C. **A surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, R. M. LIPPE, E, M, O. Decreto 6.049/2009: avanço ou retorno em relação à educação de surdos? **Revista Unisinos**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 12- 23, jan/abr 2012.

SOUZA, R.M. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. **DOSSIÊ Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n. esp., p.154-170, jun. 2007.

_____. **Língua de sinais e escola**: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p. 263-278, jun. 2006.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**\ Karin Strobel. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Brasília (UnB), Brasília, 2009.

VIEIRA, M. E. M. **A auto-representação e atuação dos “professores intérpretes” de língua de sinais**: Afinal...professor ou intérprete? Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

WELLER, W. Pfaff, N. **Metodologias de pesquisa qualitativa em educação**/ Wivian Weller, Nicolle Pfaff, (Orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

REFERÊNCIAS VIRTUAIS

<http://portal.inep.gov.br/Prolibras1> (Acesso em 03/03/16)

<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao> (Acesso em 25/03/16)

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm (acesso em 27/04/16)

<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.101.02>

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Renata dos Santos Costa, estou desenvolvendo uma pesquisa para a minha dissertação de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A pesquisa de campo é um desdobramento do projeto de dissertação intitulado “O professor intérprete de Libras em uma escola polo bilíngue de Nova Iguaçu”.

Esse documento visa consentimento de autorização para gravar e veicular, por meio de entrevista, os depoimentos que contribuirão para divulgação de conhecimento científico. Para obtenção de um registro adequado será necessário utilizar um gravador. Fica assegurado o seu direito de pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a responder alguma pergunta, em qualquer momento, caso se sinta desconfortável, podendo inclusive negar a respondê-la.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. As informações sobre a sua pessoa serão mantidas em sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. A dissertação de pesquisa do mestrado, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios, apresentará os dados de pesquisa sem revelar os nomes dos entrevistados.

Li e estou ciente da natureza da pesquisa descrita nesse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceito participar da mesma. Para tanto, assino o documento, juntamente com a pesquisadora, para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma via.

Declaração e Consentimento

Declaro ter entendido os objetivos, riscos e benefícios e concordo em participar.

Pesquisadora – Renata dos Santos Costa

Entrevistado (a)

ANEXOS



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ



TERMO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA E
LEVANTAMENTO DOCUMENTAL

Rio de Janeiro, 13 de dezembro de 2016.

Eu, Prof.ª Dr.ª Celeste Azulay Kelman, como orientadora da mestranda Renata dos Santos Costa, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE) da UFRJ, venho solicitar autorização para a realização de entrevista e um levantamento documental sobre a atuação dos professores intérpretes do município de Nova Iguaçu. A entrevista deverá ser realizada com a Coordenadora da Educação Especial Inclusiva e com as Coordenadoras do Programa de Inclusão da Pessoa com Deficiência Auditiva do município de Nova Iguaçu, etapa prevista no projeto de pesquisa "O professor intérprete de Libras em uma escola polo de Nova Iguaçu", com vistas à elaboração de dissertação em Educação.

O objetivo geral da dissertação é investigar a criação do cargo, da função, e da atuação do professor intérprete de Libras que atende aos alunos surdos matriculados em classes regulares do 2º segmento a discutir a realidade profissional dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa que atuam na área educacional de uma escola polo em surdez do município de Nova Iguaçu. Devemos acrescentar que este projeto foi submetido e aprovado, em maio de 2016, ao exame especial do PPGGE/UFRJ e encontra-se em fase de finalização, dependendo apenas dessa coleta de dados para sua conclusão.

RECIBIMOS
O DOCUMENTO EM 13/12/2016
MAT. A. B. KELMAN
PPGE

É possível obter quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive recusar-se a responder alguma pergunta, em qualquer momento, caso se sinta desconfortável com alguma questão.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. As informações sobre a sua pessoa, nessa entrevista, serão mantidas em sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. A dissertação de pesquisa do mestrado, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios, apresentará os dados de pesquisa sem revelar os nomes dos entrevistados.

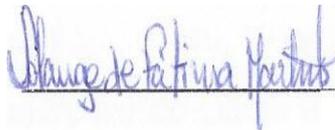
Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradecemos.

Atenciosamente,



Renata dos Santos Costa

Entrevistado (a)



Prof.ª Dr.ª Celeste Azulay Kelman

