



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Professores Ouvintes e Interpretes de Libras:

Mediadores-Parceiros do Processo Educacional dos Surdos

Ana Paula Berberian

Ana Cristina Guarinello

Daline Backes Eyng

Como citar: BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A. C.; EYNG, D. B. Professores Ouvintes e Interpretes de Libras: Mediadores-Parceiros do Processo Educacional dos Surdos. *In:* GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (Org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 79-96. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-315-1.p79-96>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

PROFESSORES OUVINTES E INTÉRPRETES DE LIBRAS:
MEDIADORES-PARCEIROS DO PROCESSO
EDUCACIONAL DOS SURDOS

Ana Paula Berberian
Ana Cristina Guarinello
Daline Backes Eynng

INTRODUÇÃO

Pretendemos, com este capítulo, oferecer elementos teórico-práticos que subsidiem o implemento de propostas educacionais as quais promovam a democratização do ensino e que, pautadas nos princípios de reconhecimento/acolhimento da diversidade humana, estejam comprometidas com a superação das desigualdades e injustiças sociais.

Orientados por tal propósito, definimos como domínio de investigação deste estudo analisar aspectos referentes às relações estabelecidas entre professores e intérpretes de língua de sinais brasileira (LIBRAS), em vista da implantação de uma proposta de educação bilíngue voltada ao surdo.

Para circunscrever historicamente como tal proposta vem sendo construída e articulada a movimentos constitutivos de uma perspectiva inclusiva de educação, teceremos, inicialmente, considerações a propósito de iniciativas, leis e diretrizes que, sistematizadas em documentos oficiais, culminaram em 2002 com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais enquanto língua da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002a) e, em 2010, com o reconhecimento e a legalização da profissão do tradutor-intérprete de Libras em nosso país (BRASIL, 2010).

Encaminhamos, na segunda parte deste capítulo, discussões motivadas pelo entendimento de que a institucionalização de tal profissão representou uma conquista que vem intensificando, gradativamente, a presença do tradutor-intérprete no cotidiano escolar, instituindo novas mediações nos processos de ensino-aprendizagem do surdo. Enfim, o reconhecimento da urgência no desenvolvimento de abordagens teórico-práticas que permitam a análise e o aperfeiçoamento de tais mediações levou-nos a tratar as inter-relações entre professores e intérpretes como uma questão central e decisiva na melhoria da qualidade da educação escolar do surdo.

CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE ABORDAGENS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E BILÍNGUES: PROJETOS QUE SE CRUZAM E/OU SE DISTINGUEM

Podemos apreender, a partir de estudos que analisam histórica e criticamente como a educação do surdo vem se constituindo nacionalmente, que até 1960 a mesma, fomentada, predominantemente, por iniciativas assistencialistas, esteve circunscrita a escolas especiais e era conduzida à base de perspectivas clínico/reabilitativas. Se tal fato já está exaustivamente explicitado, interessa analisar que a educação do surdo, desde aquele período, passou a ser, simultaneamente, abordada como uma questão educacional, quando sobretudo iniciativas governamentais passaram a considerar a possibilidade de a mesma ser promovida no contexto da educação regular.

Nessa direção, a indicação contida na LDB, de 1961 (BRASIL, 1961), de que pessoas com deficiência deveriam estudar no ensino regular, pode ser destacada como um dos divisores de águas entre movimentos

sociais comprometidos com a construção de projetos de educação para surdos, fundamentados a partir de princípios e procedimentos distintos, quais sejam:

- em práticas normatizadoras que objetivam minimizar ou superar as limitações decorrentes da surdez, a partir do desenvolvimento da oralidade e/ou de habilidades compensatórias;
- em práticas que promovam entre os surdos a apropriação da aprendizagem e, portanto, viabilizem o acesso e a democratização dos conhecimentos acadêmicos e historicamente produzidos em nossa sociedade.

Cabe ressaltar que tais movimentos, embora distintos, foram gestados e continuam sendo determinados por contradições e limites comuns, uma vez que foram constituídos em tempos e espaços historicamente delimitados.

Evidenciando o campo de tensões e contradições em que tais movimentos foram e são engendrados, podemos acompanhar a criação, em 1973, pelo MEC, do Centro Nacional de Educação Especial, pois, se, por um lado, tal iniciativa institucionalizou, no contexto das instâncias gestoras e reguladoras das políticas públicas voltadas à educação, setores responsáveis para conduzir a educação de pessoas denominadas com necessidades especiais (dentre as quais constam os surdos), por outro, reproduziu, naquele contexto, a segregação entre grupos comprometidos com a educação regular daqueles envolvidos com a educação especial.

Dentre os argumentos e as regulamentações que fortaleceram os grupos e os movimentos sociais que buscavam o reconhecimento e o compromisso com a dimensão educacional envolvida com o ensino de pessoas consideradas com necessidades especiais, cabe destacar o fato de o Estado anunciar a sua responsabilidade na oferta de atendimento educacional especializado preferencialmente na Rede Regular de Ensino, conforme descrito no artigo 208, da Constituição Federal, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988).

Se, no período de 30 anos, ou seja, entre os anos 1960 a 1990, podemos apreender como foram gestadas, em nosso país, as vertentes que, simultânea e contraditoriamente, passaram a direcionar a educação

do surdo, quer focada na reabilitação/compensação da surdez, quer nos processos de ensino-aprendizagem, podemos acompanhar, na década de 1990, um avanço dos movimentos em defesa de tal educação como um direito universal e dever do Estado.

Interessa analisar como tal avanço esteve atrelado, dentre outros, ao fato de o paradigma da inclusão ter sido concebido e incorporado, no e pelo contexto educacional, como organizador da educação destinada às pessoas com necessidades especiais. Ressaltamos, contudo, que a conceituação e a adoção de tal paradigma, como estruturante das políticas públicas nacionais voltadas à educação dos portadores de necessidades especiais, estiveram sustentadas em argumentos e visões diferentes, contraditórios e, por vezes, em experiências vividas em países e realidades distintas. Nesse sentido, é possível apreendermos em documentos oficiais que defendem a construção de uma educação inclusiva, em nosso país, o uso recorrente de posições e referenciais descritos e veiculados em fóruns internacionais, como foi o caso da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia (UNESCO, 1990) e da Conferência de Salamanca, em 1994, na Espanha (UNESCO, 1994).

Como parte do processo de construção de uma perspectiva inclusiva, diretrizes educacionais formuladas em âmbito nacional, estadual e municipal passaram a definir e organizar princípios e critérios definidores: - de um conceito de educação inclusiva; - da população a que se destina a inclusão; - de recursos materiais, métodos e estratégias destinadas a tal população. Evidenciando essa tendência, destacamos o artigo 59 da LDB, de 1996, ao definir que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos especiais currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Se os debates e os procedimentos dirigidos às abordagens educacionais inclusivas priorizavam, especialmente, a definição das especificidades e particularidades da população, dos métodos e dos recursos destinados à inclusão, a partir dos anos 2000, a formação do professor passou a ser incorporada como uma questão central das políticas públicas direcionadas à educação inclusiva.

Nessa direção, cabe destacar, conforme descrito, em 2002, na resolução CNE/CP, denominada *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica*, que a formação docente em nível de graduação deve passar a abordar o conhecimento as diversidades e contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE (BRASIL, 2002b).

Chama atenção como a convergência de alguns fatores e medidas impulsionou, em âmbito nacional, o acirramento e o aprofundamento de discussões acerca da educação do surdo, favorecendo a explicitação de diferentes problemas, projetos e visões em torno de uma educação inclusiva. Dentre tais fatores e medidas, cabe destacar: - regulamentações em torno da formação profissional do professor; - a definição da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial do país, a partir da lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002a); - a adoção da perspectiva sócio-histórica, que concebe a linguagem/mediação como constitutivas do sujeito e de seu aprendizado, como referencial teórico-prático das diretrizes educacionais brasileiras.

A estreita vinculação entre medidas voltadas à oficialização da LIBRAS como língua nacional, à expansão de seu uso, à formação de profissionais visando ao uso e ao ensino dessa língua em diferentes contextos educacionais pode ser apreendida, de forma mais sistemática, no decreto 5626/2005, ao definir, simultaneamente, como prioridades (BRASIL, 2005):

- a utilização da Libras no ensino de alunos surdos no ensino regular;
- a Libras como a língua oficial dos surdos e a língua portuguesa como a segunda língua;
- a definição de escola bilíngue como aquela em que a Libras e a língua portuguesa escrita devem ser adotadas durante todo processo de escolaridade do surdo;
- a inserção da Libras em cursos de formação de professores, educação especial, pedagogia, fonoaudiologia e demais licenciaturas;
- a certificação de instrutores e intérpretes de Libras;
- a necessidade de um tradutor e intérprete de Libras nas escolas e do instrutor mediando o acesso bilíngue ao surdo.

- a formação de professores para o ensino e o uso da Libras, bem como para a tradução e interpretação da Libras e para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Vale destacar que a articulação de tais aspectos, além de reiterar o pressuposto de que as mediações instituídas pelas relações dialógicas estabelecidas entre professores, intérpretes e surdos, são determinantes dos processos de ensino aprendizagem, conferiu à Libras o estatuto de língua.

Sustentada no reconhecimento da diversidade linguística entre surdos e ouvintes, a oficialização da Libras como língua nacional representou um marco importante na educação do surdo, pois, dentre outras implicações, contribuiu para a difusão de seu uso em diferentes níveis de formação regular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior .

É notável como, por iniciativas oficiais instituídas desde a década de 2000, discursos e movimentos envolvidos com a inclusão passaram a ganhar novos contornos, ocorrendo um alargamento no entendimento da educação dos surdos como um direito relacionado ao exercício da cidadania. Nessa direção, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, (Organização da Nações Unidas, 2006), foi reiterada a responsabilidade do Estado em oferecer um ensino de qualidade e, em 2007, a Política Nacional de Educação Especial, no âmbito da perspectiva da inclusão, defendeu: - a educação em todos os níveis do ensino regular até o ensino superior; - atendimento especializado; - formação de professores; - participação da família e comunidade; - acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; - articulação intersetorial na formação de políticas públicas (BRASIL, 2007).

Chama atenção em tal documento como a efetividade de uma educação inclusiva de qualidade, em todos os níveis do ensino regular, passa a ser entendida como resultado de ações intra, extraescolares e intersetoriais e, portanto, como um projeto que envolve diferentes dimensões, contextos e grupos sociais: cultural, político, econômico, saúde, família, escola, estado.

É importante analisar como, na última década, grupos que até então defendiam a inclusão dos surdos no sistema regular de ensino, em seus moldes convencionais, reorientam suas discussões e ações, considerando a

necessidade de estruturação e do implemento de uma educação bilíngue para o surdo, a qual deve estar incorporada a esse sistema.

Esse redirecionamento de perspectiva, pelo qual a educação inclusiva começa a ser abordada, a partir do projeto de uma educação bilíngue, está assentado no reconhecimento da diversidade linguística do surdo, impulsionando, assim, o avanço nos processos de institucionalização, profissionalização e legitimação da profissão do intérprete e tradutor de língua de sinais. Esse projeto por uma educação bilíngue foi novamente citado no Decreto 7.611, de novembro de 2011, o qual reitera que, no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2011).

Enquanto a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005 anunciavam a necessidade de intérprete em sala de aula, a Lei 12.319, promulgada em 2010, definiu regulamentações quanto: - ao exercício da profissão de tradutor e intérprete de Libras; - aos critérios de competência para tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa; - aos critérios de formação profissional e de suas atribuições e competências éticas para atuar em todo o âmbito nacional (BRASIL, 2010).

Tendo em vista a construção de um projeto de educação bilíngue, vem sendo, gradativamente, anunciada a necessidade de promover no contexto da educação um ambiente bilíngue que pressupõe maior número de pessoas fazendo uso da Libras, materiais didáticos produzidos em Libras e, portanto, a ampliação e o aperfeiçoamento das condições de formação dos profissionais envolvidos direta ou indiretamente com o uso da Libras, nos processos de ensino-aprendizagem dos surdos.

Alinhados ao projeto de educação bilíngue e à luz das considerações acima, que objetivaram oferecer elementos para compreensão da complexidade e das contradições envolvidas com a realidade educacional dos surdos, em nosso país, daremos continuidade a este capítulo discutindo aspectos atinentes às relações estabelecidas entre professores ouvintes do ensino regular e tradutores intérpretes de Libras, problematizando, especialmente, como tais relações determinam as mediações estabelecidas entre eles, os surdos, a Libras e a Língua Portuguesa.

INTER-RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS: MEDIAÇÕES QUE CONSTITUEM OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS SURDOS

É importante esclarecer, de saída, que, apesar do número incipiente de pesquisas nacionais disponíveis para subsidiar a análise das inter-relações estabelecidas entre professor ouvinte e intérprete, entendemos ser fundamental avançar na sistematização de referenciais teórico-práticos em torno de tais relações, visto que estas são determinantes para a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem do surdo.

Nessa direção, iniciamos nossas discussões questionando o caráter instrumental associado aos sentidos e conteúdos semânticos atribuídos, tradicionalmente, à denominação tradução/tradutor e intérprete, porque perpassam formas equivocadas e restritas de se conceber e de se estabelecer as relações entre professores, intérpretes e surdos.

Para tanto, é fundamental examinar criticamente a noção de que a tradução se refere a um mecanismo objetivo a partir do qual ocorre a passagem de uma língua para outra. Embora predominante no senso comum, tal noção pode ser questionada, sobretudo, tendo-se em vista que a tradução implica, sempre, um processo de reescrita e/ou de retextualização pelo qual mudanças entre o discurso/texto original e o traduzido são inevitáveis. Enfim, a tradução não pode ser concebida como uma estratégia de substituição do texto original para outro, pois representa uma, dentre tantas outras possibilidades de recriação desse texto (TRAVAGLIA, 2003).

Para Famularo (1999), a interpretação não é tarefa fácil, porque não é um ato mecânico de substituir palavras de uma língua para outra, já que, para interpretar, o intérprete deve conhecer com profundidade tanto a língua portuguesa quanto a língua de sinais, a fim de que compreenda as intenções de quem fala e nela encontre os termos equivalentes possíveis. Para a autora, a interpretação é um processo que envolve tomar decisões sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Cabe ressaltar, porém, que a interpretação não pode ser vista apenas sob a organização dos níveis linguísticos de uma língua para outra. É preciso entender o contexto da formação do intérprete e de suas dificuldades na prática educacional, pois a interpretação não é mera decodificação. Desde o

momento em que consideramos que um discurso causa um efeito de sentido entre os interlocutores (PÊCHEUX, 1969/1990), evidenciamos o quanto de cada intérprete está presente na interpretação. Ou seja, entre uma língua e outra há um sujeito que atribui sentidos em uma língua e tenta constituir sentidos em outra. Entende-se, nessa visão, que a linearidade da linguagem é uma ilusão (GUARINELLO et al., 2008).

Ainda, para o entendimento do que representa a tradução no contexto da educação do surdo, vale recorrer a estudos que apontam para o fato de que as transformações inerentes a tal prática ocorrem em função de diferenças linguísticas existentes entre as línguas envolvidas e, especialmente, devido a diferenças culturais em que tais línguas são processadas (FAMULARO, 1999).

Se interessa questionar a noção de que a tradução consiste num ato de transpor/reproduzir um texto de uma língua para outra, é necessário ainda mais indagar acerca da visão, derivada dessa noção, de que o tradutor-intérprete é um mero instrumento/meio de que o professor e/ou o surdo dispõem para o estabelecimento da comunicação entre ambos.

Quanto a essa questão, destacamos o estudo de Kelman (2005), o qual ressalta a importância do intérprete para o aluno surdo, em uma sala de aula regular. Essa autora descreve os papéis que o intérprete assume, em contextos educacionais inclusivos, por meio da aplicação de questionários junto a esses profissionais. Como resultado, a autora demonstra que os intérpretes assumem onze diferentes papéis dentro da sala de aula, que vão desde ensinar ao surdo a língua portuguesa como segunda língua, a própria língua de sinais aos surdos e ouvintes, a adequação curricular do surdo, a participação no planejamento das aulas e integração junto com o professor, até a orientação do próprio aluno surdo a respeito dos trabalhos escolares e conteúdos trabalhados.

Embora o foco de nossas discussões não recaia sobre as relações entre intérpretes e surdos, é importante considerar, conforme achados de pesquisas nacionais, relatos de alunos surdos que evidenciam que o intérprete, longe de exercer uma função pontual e restrita, na maioria das vezes, participa de seus processos de formação escolar/cotidiana, o que favorece a construção de sólidos vínculos entre ambos (KELMAN,

2005). Em outras palavras, grupos de alunos surdos tendem a atribuir ao intérprete um papel importante em seu aprendizado e, por essa razão, a criar expectativas e demandas em torno desse profissional que confere aos mesmos o lugar de um (co)educador.

Contudo, contrariando tal posição, vale destacar dois fatos aparentemente paradoxais que têm caracterizado a natureza das relações estabelecidas, predominantemente, entre professores do ensino regular e intérpretes, com base em uma dimensão funcional:

- o primeiro refere-se à tendência de não ocorrer entre professores do ensino regular e intérpretes uma relação de parceria (LACERDA, 2007). Denunciando essa situação, estudos apontam que grupos de intérpretes referem, recorrentemente, não ter conhecimento sobre ou acesso ao conteúdo a ser interpretado com antecedência (PEDROSO, 2006). Conforme investigação feita por Guarinello et al. (2008), intérpretes inseridos no contexto universitário salientam a necessidade de poderem escolher disciplinas e cursos para atuarem como intérpretes, a depender do seu conhecimento sobre o tema. As autoras puderam acompanhar, a partir de relatos de intérpretes, que não há uma relação de troca entre eles e os professores e que, por não compartilharem discussões acerca do plano de aula relativo à disciplina, desconhecem os conteúdos e estratégias adotadas pelo professor.
- o segundo fato está ligado à frequência com que professores delegam o papel de ensinar ao intérprete, promovendo relações restritas não só com os alunos surdos, mas, especialmente, com o intérprete. Analisando tal situação, Lacerda, em trabalho realizado junto a professores, intérpretes e surdos, revela por parte do professor, concomitantemente,

[...] a falta de preparação para esta prática, além da desinformação geral acerca do argumento surdez e suas peculiaridades, ausência de planejamento de ações coordenadas que leve em conta a presença do intérprete e, talvez, o aspecto mais importante, a não consciência de que existem muitos problemas ocorrendo neste espaço, que mereceriam atenção e ações por parte dos professores. (LACERDA, 2006, p. 171).

Podemos notar que, em geral, os professores responsabilizam os intérpretes pelo processo de ensino-insu do surdo, porém, não mantêm

uma inter-relação de parceria com os mesmos, convidando-os a participar do planejamento escolar e discutindo sobre os conteúdos a serem abordados. Esses fatos resultam numa relação assimétrica e funcional que não pressupõe a cooperação e a construção de um projeto comum.

Questionando tal perspectiva e enfatizando a necessidade do reconhecimento da interdependência e da cooperação como princípios estruturantes de relações a serem efetivadas entre professores e intérpretes, Lacerda (2003) afirma que as possibilidades de construção de conhecimentos por parte dos surdos são ampliadas quando, de forma efetiva, tais relações promovam: - por um lado, a possibilidade de o professor ouvinte ministrar suas aulas por meio da língua que domina, ou seja, o português oral; - por outro, mediações encaminhadas pelo intérprete em Libras, junto aos surdos e ao professor, o que reitera o respeito à condição linguística do surdo (ROSA, 2003).

É interessante notar como as representações construídas e veiculadas em torno do papel do intérprete oscilam e o colocam em relação ao professor em posições, por vezes, restritas e limitadas (mero instrumento do professor); ou superdimensionadas (como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem do surdo).

Se, até então, questionamos os papéis atribuídos ao intérprete pelo professor, pois não conferem ao mesmo a importância que exerce e induz o estabelecimento de inter-relações pouco profícuas, é fundamental, na mesma medida, indagarmos a propósito de visões que associam à figura do intérprete a solução para os problemas relativos à escolaridade do surdo, visto que, dentre outras implicações, tais visões destituem o professor de uma posição responsiva.

Chamamos atenção para o fato de que a participação do intérprete de língua de sinais, em sala de aula, não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes à sua educação, sejam contempladas. Enfim, a presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra adequações para contemplar particularidades dos surdos.

Pesquisadores nacionais comprometidos com a educação de surdos e com a superação das visões acima questionadas, como é o caso de Lacerda (2007), Lacerda e Bernardino (2010), defendem que o avanço na delimitação da função e dos modos de participação do intérprete, no contexto escolar, depende do reconhecimento da dimensão educacional envolvida em tal atuação.

Nessa direção, Pedroso (2006, p. 57) enfatiza a necessidade de “[...] definir diretrizes para a formação de intérprete educacional e compreender melhor a dimensão dessa atuação quando inserida nas situações de ensino, ou seja, distinguir as funções do intérprete das funções do professor”, pois as ações desenvolvidas por intérpretes extrapolam a simples interpretação, adotando em paralelo o papel de educador.

De acordo com as posições aqui apresentadas, a designação/qualificação do intérprete educacional alarga, também, as possibilidades de delimitarmos, de forma mais consistente, o que é comum e o que é específico ao professor ouvinte e ao intérprete na ação educativa conjunta que promovem ao surdo.

Enfim, o reconhecimento do intérprete como um educador que compartilha e constrói sentidos e conhecimentos com o professor e com o surdo coloca ambos os profissionais como responsáveis/parceiros pelo desenvolvimento de um projeto comum (promover a apropriação do conhecimento acadêmico pelos surdos), no qual a cada um, de forma colaborativa, caberá desempenhar funções/medições específicas.

Por conseguinte, se investimentos para o implemento de formação/capacitação específicas ao intérprete são urgentes, como já sinalizados por vários estudos nacionais, é necessária igualmente a implantação e o desenvolvimento de propostas de formação continuada dirigidas, ao mesmo tempo, para o professor e para o intérprete.

Enfim, partimos do pressuposto de que, para o estabelecimento de parcerias colaborativas, conforme aqui defendidas, não basta uma formação que objetive que o intérprete seja proficiente em língua de sinais, mas uma formação que leve em conta uma relação de parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra seu papel, em colaboração

com o outro, em vista da promoção da aprendizagem do aluno surdo (LACERDA; BERNARDINO, 2010).

Podemos afirmar, recorrendo ainda às ideias de Lacerda (2003), que a atuação do intérprete em sala de aula depende do entendimento da natureza da relação educacional, o que requer formação teórica e suporte técnico, nem sempre desenvolvidos apenas com a prática. Ou seja, a formação/capacitação do intérprete educacional deve envolver conhecimentos sobre o processo ensino/aprendizagem, além da formação linguística implicada no trabalho de interpretação. Acrescentamos que a possibilidade de operar sobre tais conhecimentos é condição para que, nas relações entre intérprete e o professor, desencadeadas em sala de aula, sejam compartilhadas experiências e conhecimentos que efetivamente contribuam para a educação do aluno surdo.

Se ao intérprete educacional cabe tornar os conteúdos acadêmicos mais acessíveis, de modo que façam sentido aos alunos surdos, fica evidente que tal processo extrapola em muito a função de transpor um texto/discurso de uma língua para outra. Enfim, o interpretar e o aprender passam a ser compreendidos como processos indissociáveis, reiterando, assim, as concepções do intérprete como educador e da relação professor – intérprete como uma parceria entre educadores.

Chamamos atenção para o fato de que tais concepções dizem respeito à ação do intérprete e do professor não só no Ensino Fundamental, momento em que as crianças estão entrando em contato com um conhecimento escolarizado e, muitas vezes, com a língua de sinais, mas em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior.

Todavia, para que tal perspectiva de participação dos intérpretes no processo educacional do surdo seja efetiva, é necessário o enfrentamento e a superação dos seguintes problemas:

- a falta de processos formativos destinados a professores e intérpretes, estruturados com base em teorias e métodos que abordem o que há em comum e específico na atuação de cada profissional e encaminhem discussões que permitam delimitar e organizar as relações/parcerias entre ambos;

- a falta de um planejamento e trabalho de equipe que incorpore à equipe pedagógica o intérprete educacional;
- a falta de formação desses profissionais que os habilite a promover uma perspectiva bilíngue de educação (MARTINS; MACHADO, 2009);
- a falta de preparo dos professores para atuar com alunos surdos (GUARINELLO et al., 2006; SCHEMBERG, 2008).

Diante de tais problemas, cabe enfatizar a importância da adoção de Políticas Públicas que ofereçam qualificação aos professores e intérpretes, contemplando, ao mesmo tempo, a realidade educacional do aluno surdo, propondo metodologias apropriadas para atender às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resgate histórico, aqui realizado, permite afirmar que os movimentos engendrados nas últimas décadas foram fundamentais para que os surdos fossem reconhecidos enquanto minoria linguística e para que o conceito de inclusão fosse ressignificado à luz de um projeto de escola bilíngue, cujos princípios e estruturas vêm sendo gestados.

Discorreremos acerca do fato de que o implemento de tal projeto e o acesso do surdo a uma educação de qualidade se encontram em curso e dependem do fortalecimento das iniciativas seguintes, as quais promovam o empoderamento dos profissionais envolvidos nesse processo de um saber/fazer que viabilize a democratização do ensino a toda população, incluindo os surdos. Defendemos a ideia de que, para tanto, dentre outras medidas, é fundamental a sistematização de programas de formação continuada para professores e intérpretes em torno de aspectos relacionados à linguagem e suas diferentes modalidades (oralidade, escrita; gestual); à língua de sinais, à relação entre a Libras e a Língua Portuguesa; à surdez, aos processos singulares dos surdos, processos de ensino-aprendizagem.

Na esteira desse processo, considerando os avanços e conquistas que culminaram com a constituição e oficialização da profissão de tradutor e intérprete de Libras, neste capítulo, sistematizamos uma conceituação a respeito do que as práticas de traduzir ou interpretar representam.

Nessa direção, questionamos perspectivas que concebem tais práticas como a transposição de um discurso produzido originalmente numa língua para outra, uma vez que envolvem uma retextualização. Ou seja, entendemos que a tradução sempre irá incorrer na produção de um novo texto e, portanto, provocar mudanças linguísticas, textuais e discursivas influenciadas pelas experiências materiais e subjetivas do tradutor, de quem produz o discurso a ser traduzido e daqueles a quem o mesmo se dirige.

Somados a tais aspectos, configurando o que pode ser denominado como as condições de produção da tradução, pudemos apreender, ainda, que os contextos e as funções associados à tradução, por serem diversos, constituem diferentes perfis e papéis atribuídos ao tradutor intérprete, aos demais interlocutores envolvidos e, especialmente, às relações estabelecidas entre eles.

Portanto, tendo em vista o contexto e a função educacionais, foco de nosso estudo, evidenciamos que existe uma especificidade na ação do tradutor educacional do surdo e que o entendimento e a delimitação de tal especificidade só poderão ser construídos de forma produtiva e consistente, a partir do estabelecimento e/ou estreitamento de relações de parceria entre esse profissional e o professor ouvinte. É com respeito ao professor e na relação com o professor que o tradutor e o professor ocuparão posições e papéis, de forma que, enquanto educadores-parceiros, possam compartilhar conhecimentos teóricos e práticos que são próprios e específicos às suas formações profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL . Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 jul. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 01/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 12.319* de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 15 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.678*, de 24 de setembro de 2002c. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso em: 13 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Lei 4.024* de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 22 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*: formação de atendimento educacional à distância de professores para o atendimento educacional especializado Brasília, DF, 2007. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Módulo 2. Agenda 1. Texto 1. 2010). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 16 ago 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 30 mar. 2012.

FAMULARO, R. Intervención del interprete de senas / lengua oral en el contrato pedagógico de la integración. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 1.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.12, n. 3, p. 317-330, set./dez, 2006.

_____. et al. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 14, n. 1, p. 63-74, jan./abr., 2008.

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

LACERDA, C.B.F. *A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula*. São Paulo, 2003. (Relatório Final referente a bolsa de pós-doutorado no exterior apresentado à FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Processo 01/10256-5, 2003).

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno CEDES*, Campinas, SP, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

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

_____.; BERNARDINO, B.M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.C.; LACERDA, C.B.F. (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 65-79.

MARTINS, D. A.; MACHADO V. L. C. Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 234-254, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. 2006. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/Cartilha%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em 10 ago. 2011.

PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

PEDROSO, C. C. A. *O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em libras atuando como intérprete*. 2006. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

ROSA, A. S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 235-249.

SCHEMBERG, S. *Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão dos pais e professores*. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação)– Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2008.

TRAVAGLIA, N.G. *Tradução, retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.> Acesso em: 25 jul. 2010.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jointiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2010.