

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULIANA DO NASCIMENTO FARIAS

**ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
NO MUNICÍPIO DE IPORÁ - GOIÁS**

JATAÍ - GO

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

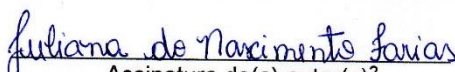
Nome completo do autor: Juliana do Nascimento Farias

Título do trabalho: **Análise da atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais na educação superior no município de Iporá-Goiás**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☐ SIM ☒ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Profº Vanderlei B. Costa
Matr. SIAPE 1285879

PRPG - Regional Iporá

Data: 11 / 03 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

JULIANA DO NASCIMENTO FARIAS

**ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
NO MUNICÍPIO DE IPORÁ - GOIÁS**

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

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores

Orientador: Professor Dr. Vanderlei Balbino da Costa.

JATAÍ - GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Farias, Juliana do Nascimento
ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO
MUNICÍPIO DE IPORÁ - GOIÁS [manuscrito] / Juliana do Nascimento
Farias. - 2019.
144 f.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, . . . Jataí,
2019.
Bibliografia. Apêndice.

1. Educação de Surdos. . 2. Intérprete Educacional. . 3. Interpretação
Simultânea Português/Libras/Português.. I. Costa, Vanderlei Balbino
da, orient. II. Título.

CDU 376



**Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

Ano de Ingresso: 2017

Ao vigésimo sétimo dia do mês de fevereiro de 2019, às 14:30 horas, no prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado da candidata **JULIANA DO NASCIMENTO FARIAS** com o trabalho intitulado **“ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE IPORÁ-GOÍÁS”**. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dr. Vanderlei Balbino da Costa (Presidente/Orientador), Dr^a. Renata Machado de Assis (Membro Interno) e Dr^a. Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes (Membro Externo), considerou a candidata, Juliana do Nascimento Farias: **APROVADA (X)** **REPROVADA ()**.

Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa
Presidente/Orientador
UFG/REGIONAL JATAÍ

Prof. Dr. Renata Machado de Assis
Membro Interno
UFG/REGIONAL JATAÍ

Prof. Dr. Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes
Membro Externo
IFG/JATAÍ

Dedico esta pesquisa a todos Intérpretes Educacionais de Língua Brasileira de Sinais que, mesmo diante das dificuldades e contradições sobre sua atuação, não desistem de prestar seus serviços em prol da educação de surdos.

AGRADECIMENTO

Ao meu orientador, Vanderlei Balbino da Costa, por ter acreditado no meu objeto de pesquisa e ter sonhado junto comigo, respeitando e compreendendo minhas limitações. Sou grata pela sua generosidade, pois mesmo sendo deficiente visual aceitou o desafio de, juntos, compartilharmos conhecimentos sobre um objeto de estudo tão “visual”, que o tirou da sua zona de conforto.

Aos sujeitos dessa pesquisa, as duas intérpretes educacionais e os dois acadêmicos surdos, por tornarem esta pesquisa realidade ao aceitarem participar e me proporcionarem a aquisição de um pouco mais de conhecimento.

Ao meu esposo, pelo companheirismo e incentivos nos desafios a que me propus vencer, na luta pelas minhas conquistas e pela dedicação e cuidados com a minha filha, Maria Eduarda, que tem paralisia cerebral e deficiência múltiplas. Sem o seu apoio este sonho teria sido mais difícil de realizar. Você demonstrou que o seu amor por nós é incondicional. A você, toda minha gratidão como mãe e como esposa.

À minha mãe, Maria Faustina, por ser exemplo de determinação e me inspirar a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus familiares (irmãs, irmão, cunhados e cunhada) por valorizarem a nossa família e serem minhas referências em busca do crescimento pessoal e profissional.

Aos meus professores do mestrado em educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí, Camila Alberto Vicente de Oliveira, Elizabeth Gottschalg Raimann, Michele Silva Sacardo, Renata Cristina Lopes Andrade e Vanderlei Balbino da Costa que contribuíram com a minha construção e “desconstrução” do conhecimento.

Aos colegas da minha turma pela oportunidade de conviver e dividir experiências acadêmicas e de vida. Nossos almoços, sempre tão descontraídos e “divãs” me proporcionaram vários momentos felizes e de desabafos.

Aos amigos: Sheule Anne Labre Titoto, a qual conheci ainda adolescente e tive o prazer de me reaproximar e nos tornarmos verdadeiras amigas para a vida; a Vânia Gomes Cardoso que sempre demonstrou consideração, respeito e carinho por mim, com quem construí uma amizade sincera; ao Rômulo Renato Cruz Santana por ter um otimismo contagiante e me transmitir pensamentos positivos nos meus momentos

de incertezas; e ao Péricles Antônio de Souza Nascimento que, com seu conhecimento e sabedoria, dedicou momentos da sua vida para me fortalecer diante das minhas inseguranças. Obrigada a todos vocês pelos momentos de aprendizado, conselhos e gestos de carinho!

Às professoras Vanessa Helena Santana Dalla Dea, Renata Machado de Assis e Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes, por aceitarem participar da minha banca de qualificação e defesa, pelas importantes contribuições com meu trabalho e pela generosidade ao compartilhar os conhecimentos.

À Mariza Xavier Coutinho, por me apresentar a Língua Brasileira de Sinais com seriedade e respeito que essa língua merece e por acreditar no meu potencial para me tornar intérprete. A você minha admiração e gratidão!

À minha filha, Maria Eduarda, por alegrar os meus dias e me dar forças para vencer as barreiras impostas por atitudes preconceituosas.

A Deus! Por me permitir esta conquista e ter direcionado pessoas tão especiais para dividir meus anseios nos momentos de inseguranças. Obrigada Senhor!

“Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas,
ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.”
(Karl Marx)

RESUMO

A pesquisa intitulada “Análise da atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais na educação superior no município de Iporá - Goiás” está vinculada à linha de pesquisa sobre Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Goiás/Regional de Jataí. O objetivo deste estudo foi analisar fatores que interferiram na Interpretação Simultânea (IS) realizada em sala de aula, nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e desenvolveu-se um estudo qualitativo de casos no Instituto Federal Goiano (IF goiano) e na Universidade Estadual de Goiás (UEG), tendo como sujeitos da pesquisa duas Intérpretes Educacionais (IE) e dois acadêmicos surdos. A observação constituiu o principal método para coleta dos dados, em sala de aula. Utilizou-se *notebook* para filmagens e planilha eletrônica para o registro dos dados. O estudo foi norteado pelos pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1997, 2008, 2009), além de respaldar-se nas legislações internacional e nacional, que amparam a inclusão escolar dos estudantes com deficiência e, à luz das perspectivas teóricas sobre a educação de surdos, desenvolvidas por Goldfeld (2002), Brito (2010), Lacerda e Gurgel (2011), e Strobel (2015), assim como nos estudos sobre a atuação do IE de Quadros (2007, 2015), Leite (2005), Rosa (2005), Lacerda (1998, 2015), e nos estudos da Teoria da Interpretação em Freire (2008), Lima (2012) e Pagura (2003, 2012, 2015). A educação de surdos, a partir da década de 1990, passa a ser desenvolvida de acordo com os pressupostos da Educação Inclusiva (EI), em consonância com a filosofia do Bilinguismo. Sabe-se que ser um profissional que atua na interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o Português e vice-versa é uma tarefa árdua, que exige uma busca constante por alternativas que possibilitem alcançar a equivalência do discurso interpretado na língua fonte para a língua alvo. Em sala de aula, o IE tem a função de mediar a comunicação que acontece na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem entre o professor e o estudante. A partir das análises, conclui-se que a IS realizada em sala de aula não contemplou todas as informações transmitidas pelos professores, pois alguns fatores interferiram na IS como: a falta de acesso aos materiais das aulas pelas IE, o desconhecimento conceitual dos termos específicos das diferentes áreas do conhecimento pelas IE, e a relação de mediação entre os acadêmicos e as IE. Entretanto, apesar da quantidade significativa de omissões durante a IS das aulas, percebe-se, que a atuação do IE constitui, para os acadêmicos surdos, como um dos meios de acesso ao conhecimento mais utilizado.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Intérprete Educacional. Interpretação Simultânea Português/Libras/Português.

ABSTRACT

The research entitled "Analysis of the performance of the Brazilian language interpreter of signs in higher education in the municipality of Iporá - Goiás" is linked to the research line on Educational Policies, Teacher Management and Training, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), of Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí. The objective of this study was to analyze factors that interfered in the Simultaneous Interpretation (SI) carried out in the classroom, in the Public Institutions of Higher Education (PIHE). For this, a bibliographic research was carried out and a qualitative case study was developed at the Instituto Federal Goiano (IF Goiano) and at the Universidade Estadual de Goiás (UEG), with two Educational Interpreters (EI) and two academics deaf people. Observation is the main method for data collection in the classroom. We used a notebook for filming and a spreadsheet for recording data. The study was guided by the assumptions of Vigotski's Historical-Cultural Theory (1997, 2008, 2009). In addition to supporting the international and national legislation that supports the school inclusion of students with disabilities, and in light of the theoretical perspectives on deaf education developed by Goldfeld (2002), Brito (2010), Lacerda and Gurgel (2011), and Strobel (2015), as well as in the studies on the performance of EI from Quadros (2004), Leite (2005), Rosa (2005), Lacerda (1998, 2015) in Freire (2008), Lima (2012) and Pagura (2003, 2013, 2015). The education of deaf people, starting in the 1990s, began to be developed in accordance with the assumptions of Inclusive Education (IE) in line with the philosophy of Bilingualism. It is known that being a professional who acts in the interpretation of the Língua Brasileira de Sinais (Libras) for Portuguese and vice versa is an arduous task, which requires a constant search for alternatives that enable equivalence of the discourse interpreted in the source language to the target language. In the classroom, IE has the function of mediating the communication that happens in the dynamics of the teaching-learning process between teacher and student. From the analysis, it was concluded that the SI performed in the classroom did not include all the information transmitted by the teachers, since some factors interfered in the SI such as: the lack of access to the materials of the classes by the EI, the conceptual ignorance of the specific terms of the different areas of knowledge by IE, and the mediation relationship between academics and IE. However, in spite of the significant amount of omissions during the SI of the classes, it is generally perceived that the EI activity is one of the most used means of access to knowledge for deaf academics.

Keywords: Deaf Education. Educational Interpreter. Simultaneous interpretation Portuguese / Libras / Portuguese.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ASI	Autonomia, Socialização e Interação
ASL	Língua de Sinais Americana
CAEE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
EI	Educação Inclusiva
Febrapils	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérprete de Língua de Sinais
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FIT	Formação Inicial para o Trabalho
IE	Intérprete Educacional
Ipes	Instituição Pública de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Goiás
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IS	Interpretação Simultânea
LA	Língua Alvo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LF	Língua Fonte
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LO	Línguas Orais
LS	Línguas de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAA/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NBR	Norma Brasileira de Regulamentação
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
Prolibras	Programa nacional para a certificação de proficiência no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e para a certificação de proficiência em tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa
Reai	Rede de Apoio à Inclusão
SNE	Sistema Nacional de Educação
TA	Tecnologias Assistivas
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
Tils	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Resoluções do Congresso de Milão - 1880	55
Quadro 2	Estágios postulados pela Teoria Interpretativa da Tradução durante a interpretação simultânea	74
Quadro 3	Complementos cognitivos postulados pela Teoria Interpretativa da Tradução	75
Quadro 4	Tipos de esforços durante a interpretação simultânea	77
Quadro 5	Diferenças entre as estratégias de tradução e interpretação relacionadas à atuação do TILS	80
Quadro 6	Técnicas de reformulação de Roderick Jones	81
Quadro 7	Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula Aula 1A	92
Quadro 8	Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula Aula 2A	94
Quadro 9	Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula Aula 3A	96
Quadro 10	Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula Aula 4A	98
Quadro 11	Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula Aula 1B	101
Quadro 12	Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula Aula 2B	103
Quadro 13	Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula Aula 3B	105
Quadro 14	Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula Aula 4B	108
Quadro 15	Análise do acesso ao material das aulas pelas IE	112
Quadro 16	Trecho das entrevistas com as IE de Libras	113
Quadro 17	Termos desconhecidos pelas intérpretes de Libras	114
Quadro 18	Trecho da entrevista com o aluno surdo João	118
Quadro 19	Trecho da entrevista com o aluno surdo Carlos.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Relação de mediação entre o aluno surdo e a IE de Libras	116
Gráfico 2	Tempo de interrupções da interpretação simultânea realizada em sala de aula	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 INCLUSÃO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À LUZ DA LEGISLAÇÃO	21
1.1 GARANTIAS INTERNACIONAIS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	27
1.2 LEGISLAÇÃO NACIONAL PARA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	31
1.3 LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	37
1.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, O CONTRAPONTO DO ATUAL SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO	40
2 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS SURDOS NO BRASIL	43
2.1 GÊNESE DA EDUCAÇÃO FORMAL E PÚBLICA PARA AS PESSOAS SURDAS.....	46
2.2 DIFERENTES FILOSOFIAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS	52
2.2.1 Oralismo.....	53
2.2.2 Comunicação Total	58
2.2.3 Bilinguismo.....	60
2.2.4 Pedagogia Surda	64
3 ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: PROCESSOS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO	67
3.1 CONSTITUIÇÃO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: DO ASSISTENCIALISMO À PROFISSIONALIZAÇÃO	68
3.2 TEORIAS DA INTERPRETAÇÃO	73
3.2.1 Teoria Interpretativa da Tradução	74
3.2.2 Teoria dos Modelos dos Esforços na Interpretação.....	76
3.3 ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO	78
3.4 O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO NA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA ..	80
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICO DA PESQUISA.....	85
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
4.2 CONTEXTO INVESTIGATIVO	89
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	89
4.3.1 Os acadêmicos surdos.....	90
4.4 ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA EM SALA DE AULA	91
4.4.1 Categoria: acesso ao material da aula com antecedência.....	111

4.4.2 Categoria: termos desconhecidos pelo Intérprete Educacional de Libras.....	114
4.4.3 Categoria: relação de mediação entre o aluno surdo e o IE de Libras.....	115
4.5 CONCLUSÃO DOS DADOS: INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA LIBRAS/PORTUGUÊS EM SALA DE AULA	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE	139

INTRODUÇÃO

A partir do final do século XX fortalece o debate internacional sobre a inclusão educacional e importantes instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - Unesco, formulam diretrizes para as políticas de inclusão educacional, partindo do princípio de que a educação inclusiva constitui um direito humano fundamental e sua efetivação minimiza a exclusão social e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Brasil não ficou fora desse contexto, muitos desses documentos serviram de inspiração para o debate e as normatizações da educação inclusiva. Nas duas últimas décadas houve avanços significativos, entretanto, a inclusão educacional é um dos maiores desafios da educação brasileira, especialmente porque as instituições educacionais ainda não conseguiram inverter a rigidez da lógica dos sistemas de ensino, no qual o aluno deve se adequar à instituição e não a instituição fornecer condições de aprendizagem para todos.

Diante desse cenário, como estão sendo concretizados os direitos de acesso, participação e permanência das pessoas surdas na educação?

A inclusão nas instituições educacionais dos surdos brasileiros é resultado das lutas da comunidade surda pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial do país, assim como o respeito à sua cultura. Essas conquistas foram materializadas em legislações, declarações e diretrizes que garantem a educação desses estudantes na sua língua materna, por meio de metodologias e estratégias de ensino que atendam suas especificidades linguísticas e culturais em colaboração com a atuação do Intérprete Educacional (IE).

Dessa forma, percebemos a importância do protagonismo da comunidade surda na luta pelos seus direitos e a obrigatoriedade do intérprete de Libras no ensino superior é um exemplo. No artigo 14, do decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) a presença do IE tornou-se obrigatório nas instituições educacionais em todos os níveis que tenham alunos surdos matriculados. A publicação desse decreto foi uma importante conquista para o acesso e a participação dos estudantes surdos nas instituições educacionais, porque é a partir da garantia desse profissional no âmbito educacional que os estudantes surdos deixaram de ser alunos de instituições especializadas para estudarem em instituições educacionais comuns, por poderem

contar com a transmissão dos conteúdos na sua língua materna, conforme está previsto nas diretrizes da Educação Inclusiva (EI).

Destacamos que utilizamos IE para nos referirmos ao Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (Tils) que atua em âmbito educacional, para diferenciá-lo do profissional que atua nos demais contextos de tradução e/ou interpretação (LACERDA, 2015). Esta diferenciação faz-se necessária, justamente, pelas particularidades da Interpretação Simultânea (IS) durante o processo de ensino aprendizagem dos acadêmicos surdos.

Diante da importância da atuação do IE para a inclusão e participação dos alunos surdos nas unidades educacionais e a escassez de pesquisas da atuação desse profissional, propomo-nos a estudar a atuação desse profissional no processo de IS, Libras/Português, na educação superior no município de Iporá – Goiás, a partir do estudo de casos da atuação de duas intérpretes. Assim, propomo-nos a desvelar aspectos relacionados a IS em sala de aula, uma vez que, durante esse processo pode haver erros, equívocos e omissões que refletem na compreensão dos conteúdos pelos estudantes surdos

A pesquisa apresenta a seguinte questão norteadora: a interpretação simultânea realizada em sala de aula tem garantido aos acadêmicos surdos o acesso e a compreensão dos conteúdos ministrados?

Dessa maneira, o estudo tem como **objetivo geral** compreender e analisar a dinâmica da interpretação simultânea realizada em sala de aula pelo IE na Educação Superior do município de Iporá - GO.

Para alcançar o objetivo geral pretendido, delineamos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) demonstrar os aspectos legais que garantem a inclusão escolar dos estudantes com deficiência;
- b) descrever a constituição e institucionalização da educação formal para as pessoas surdas;
- c) apresentar, a partir de bibliografias e legislações, aspectos históricos relacionados à formação do intérprete educacional e os pressupostos das Teorias da Interpretação;
- d) verificar, a partir das interpretações feitas em sala de aula, fatores que interferem na interpretação simultânea.

No estudo de casos realizado, buscamos conhecer o objeto, por meio da observação da atuação do IE em sala de aula, seguindo critérios preestabelecidos que foram utilizados para coletarmos os dados de forma sistemática. Logo, a observação foi nosso principal instrumento de coleta, pois nos permitiu a verificação direta de determinado fenômeno, seguida da entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, intérpretes educacionais e acadêmicos surdos (MARCONI; LAKATOS, 2010).

As observações e análises da atuação das IE tiveram como *locus* o Instituto Federal Goiano e a Universidade Estadual de Goiás – Campus /Iporá, o critério de seleção das instituições foram: ter alunos surdos matriculados, ser instituições de educação superior e ter IE que aceitasse formalmente o desafio de contribuir com esta pesquisa que tem como objetivo analisar fatores que interferem na IS realizada em sala de aula, nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

Em consonância com nossa opção metodológica, buscamos aporte teórico nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vigotski (VIGOTSKI, 1997, 2008, 2009; DUARTE, 2011) e dos Estudos da Tradução/Interpretação (PAGURA, 2003, 2015; FREIRE, 2008; LIMA, 2012), em pesquisadores como Skliar (2013, 2015), Góes (2002), Quadros (2007, 2015), Leite (2005), Rosa (2005), Damázio (2007), Mantoan (2015), Prieto (2000) e Lacerda (1998, 2015). Tendo em vista a teia de variáveis no contexto educacional, elencamos três categorias de análise: acesso ao material da aula com antecedência, termos desconhecidos pelas IE de Libras e a relação de mediação entre as IE e os estudantes surdos.

Propondo-nos a discutirmos fatores que interferem na IS, estruturamos esta pesquisa em quatro capítulos. No primeiro capítulo: Inclusão Educacional das Pessoas com deficiência, à luz da legislação, denotamos os pressupostos da inclusão educacional, com uma breve contextualização das legislações específicas sobre inclusão e, por fim, advogamos em defesa desse novo paradigma para educação brasileira capaz de oferecer equidade de oportunidade de escolarização para todos frente ao atual sistema de ensino.

No segundo capítulo: Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil, realizamos um resgate histórico da gênese da educação formal para as pessoas surdas, com objetivo de demonstrarmos a trajetória educacional normatizadora vivida por estas

peessoas, as quais sofreram imposições de métodos em nome de uma escolarização capaz de torná-los aptos para integração social com os ouvintes.

Em seguida, no terceiro capítulo - A atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais: Processos de Tradução e Interpretação - abordamos a criação, profissionalização, institucionalização e atuação do IE, a importância deste profissional na garantia da inclusão educacional dos alunos surdos, bem como os pressupostos teóricos das teorias da interpretação.

O último capítulo apresenta os aspectos metodológicos do trabalho e as descrições e análises dos dados acerca dos fatores que interferem na IS realizada em sala de aula pelo IE, de acordo com o contexto Histórico-Cultural da educação superior ofertada para os estudantes surdos no município de Iporá - Goiás.

Por fim, ao observarmos a atuação do IE, especificamente a IS realizada na sala de aula, constatamos que vários fatores interferiram na IS, dentre eles: a falta de acesso ao material das aulas, os termos desconhecidos pelas IE durante a IS e as interrupções dos alunos surdos ao fazerem questionamentos às IE.

1 INCLUSÃO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À LUZ DA LEGISLAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos da Educação Inclusiva (EI), fizemos um breve recorte das legislações específicas em relação à inclusão dos estudantes com deficiência na rede comum de ensino e, por fim, advogamos em defesa da EI frente às políticas públicas educacionais.

A proposta da EI, como um novo paradigma para a educação brasileira, é resultado de movimentos políticos e sociais em prol de uma educação que ofereça condições de aprendizagem para todos. Essa se constitui na dialética exclusão/inclusão (MATTOS, 2012), pois da exclusão escolar emerge a necessidade de garantir o direito de todos à educação, eliminando qualquer tipo de barreira que exclua, impeça ou limite o desenvolvimento acadêmico e cultural do sujeito.

Os pressupostos da EI mostram consonância com o princípio da interação dialética do sujeito com seu meio sociocultural, postulado pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a qual nos remete ao entendimento e defesa da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior como condição para o desenvolvimento de suas habilidades superiores (VIGOTSKI, 2009). Essas habilidades, dentre outras, compreendem a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento verbal e conceptual, e as emoções complexas (IVIC, 2010). Assim, na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento humano é resultado da inter-relação do sujeito com o seu meio sociocultural (VIGOTSKI, 2009).

A exclusão escolar ainda é uma realidade, fruto de um processo histórico-social da educação brasileira, em que perpetua o fracasso escolar dos estudantes que não atendem aos padrões estabelecidos pelo atual sistema de ensino homogeneizador e meritocrático. Quando nos referimos às pessoas com deficiência, esse tipo de exclusão é mais evidente, pois elas se veem diante desse sistema estrategicamente desenvolvido numa lógica neoliberal¹ que visa a atender aos interesses do mercado.

¹ Como parte indissociável do discurso neoliberal, a tentativa de regular as relações políticas e econômicas através da lei do mercado invade também os demais campos sociais na tentativa de colocar toda a sociedade sob as regras mercantis, é desta forma que o discurso neoliberal adentra no terreno educacional, buscando implementar políticas para a educação que visem – a exemplo do mercado – eficiência, rumo a qualidade (ZANARDINI, s/d, p. 3).

Ao problematizar questões referentes ao Sistema Nacional de Educação (SNE), Saviani (2010) questiona a resistência do Estado em assumir as responsabilidades para garantir sua instituição, assim como aponta para a descontinuidade nas políticas educacionais devido a obstáculos políticos que refletem o atual cenário educacional brasileiro. Sobre o SNE, Saviani (2010) esclarece:

se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (SAVIANI, 2010, p. 381).

Vê-se, desta forma, que o autor considera sistema não como unidade homogênea, mas como unidade formada pela diversidade dos entes federados. Portanto, acredita que a “forma própria de responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação” (SAVIANI, 2010, p. 382).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esta se caracteriza como um movimento internacional em defesa dos direitos humanos em âmbito escolar, conforme explana sua introdução:

o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p. 1).

Prieto (2000) destaca que a EI contrapõe ao modelo homogeneizador da educação brasileira ao reconhecer e valorizar a diversidade como condição humana da aprendizagem. A autora pontua:

a educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o

que exige ruptura ao instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2000, p. 40).

Portanto, o respeito aos diferentes tipos de aprendizagem requer uma reestruturação do atual sistema de ensino. De acordo com Mantoan (2004), o nosso sistema de ensino se revela incapaz de atender à diversidade humana, sendo mais apropriado categorizar os estudantes em carentes, deficientes, comportados, agressivos, inteligentes e tantas outras categorias.

Além disso, a EI objetiva eliminar qualquer tipo de exclusão no âmbito educacional. Autores brasileiros como Mazzotta (2011) e Mantoan (2004, 2015) defendem uma escola inclusiva em que todos possam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, sem segregações, pois consideram a educação formal realizada nas escolas comuns responsável por promover o conhecimento e trocas de experiências necessárias para o desenvolvimento humano.

A inclusão escolar é um processo que requer constante replanejamento das ações pedagógicas. Para tanto, as adequações necessárias para atender à diversidade humana de todos os estudantes “compreende uma série de ressignificações educacionais, viabilizando que a escola seja um espaço de exercício da cidadania, e meio eficaz de combate à exclusão de alunos do sistema educacional” (SIQUEIRA; SANTANA, 2010, p. 128).

Nos últimos anos, por meio de programas de ações afirmativas², o número de estudantes com deficiência aumentou nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes). No contexto das universidades brasileiras, a Lei Estadual nº 14.832, de 12 de julho de 2004 (GOIÁS, 2004) determinou que 45% das vagas para ingresso na Universidade Estadual de Goiás (UEG) fossem divididas entre 20% para alunos de escolas públicas, 20% para afrodescendentes e 5% para pessoas com deficiência física e indígenas (PEREIRA, 2008). Recentemente, a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiências nas instituições federais de ensino estendeu o direito às cotas garantido às pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, às pessoas com deficiência

² “Tais políticas objetivam conferir tratamento prioritário aos grupos discriminados, colocando-os em condição de competição, semelhante aos que historicamente se beneficiaram da exclusão. Isso significa repensar as políticas públicas para as minorias, valorizando ações de efeito compensatório que garantam o acesso e a permanência destas pessoas, que historicamente foram excluídas de vários espaços sociais.” (PEREIRA, 2008, p. 23).

em “proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último senso da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE” (BRASIL, 2016).

Vale ressaltar que hoje as Ipes não possuem outra opção a não ser atender a todos os alunos com equidade. Portanto, os profissionais devem buscar qualificação e, principalmente, desenvolver seu trabalho em colaboração com outros profissionais. Em relação a estas alegações, Silva (2013) compreende que:

isso não se constrói facilmente, pois exige, por exemplo, de todo educador: mudanças de postura pedagógica, reformulação de representações e de práticas educacionais excludentes, predisposição para aprendizagem, formação permanente e o exercício de pensar criticamente a própria prática (SILVA, 2013, p. 61-62).

Essas mudanças são necessárias, principalmente em relação às políticas internas das Ipes, caso contrário continuaremos realizando ações pedagógicas inclusivas de forma isolada, por alguns profissionais, muitas vezes em colaboração com familiares.

Com o objetivo de fornecer formação continuada aos profissionais da educação, a professora Vanessa Helena Santana Dalla Déa, em seu pós-doutorado concluído em 2017, desenvolveu um *e-book*³ que disponibiliza um curso de capacitação *online*, para professores, sobre inclusão e acessibilidade no meio educacional. Esta produção é resultado da parceria entre os núcleos da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e Instituto Federal de Goiás (IFG).

A educação superior está inserida neste novo cenário educacional em que, ano a ano, ingressam alunos com deficiência. Logo, de acordo com Miranda (2006, p. 7) “o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço”. No entanto, é preciso desenvolver as diretrizes já previstas para efetivar a inclusão escolar desses alunos.

Considerando o papel social da universidade, essa instituição não poderá ser indiferente à inclusão das pessoas com deficiência. Assim, torna-se necessário que o

³ Este material está disponível gratuitamente no endereço eletrônico: <https://seinclui.ciar.ufg.br>

Estado assuma políticas públicas de investimentos para formação dos professores, aquisição de Tecnologias Assistivas (TA), promoção de acessibilidade, condições de trabalho e aprendizagem nas instituições de ensino. Em consonância, Costa (2016) destaca que não basta termos políticas públicas que garantam a EI, é necessário, também, assegurar condições de trabalho para os professores.

Na nossa concepção, não basta implementar políticas que preconizam à educação inclusiva sem oferecer aos docentes, condições pedagógicas como: atendimento educacional especializado, parcerias institucionais, trabalho colaborativo, cooperação entre docentes do ensino comum e docentes do ensino especial e formação inicial e continuada, para que ao se deparar na sala de aula com estudantes deficientes, os docentes possam se sentir desafiados frente as ações inclusivas (COSTA, 2016, p. 12).

Na referida citação, o autor destaca alguns aspectos que precisam ser realizados para o desenvolvimento da EI, dentre eles, pontua a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, sem o qual não será possível promover a inclusão destes alunos.

Para Lago (2014), o ensino colaborativo configura-se como uma das estratégias eficazes na escolarização das pessoas surdas. Dessa maneira, o trabalho entre os profissionais que atuam com os estudantes surdos deve acontecer de forma colaborativa. Assim sendo, o Intérprete Educacional (IE) e o professor regente devem trocar conhecimentos e apoiar um ao outro em benefício do aluno.

A inclusão educacional no ensino superior deve partir da ressignificação sobre o entendimento da sua função social, que tem se limitado à formação profissional. Dessa maneira, começaremos a romper com o atual paradigma de ensino homogeneizador e excludente dos sujeitos que não se enquadram nos padrões estabelecidos pelas Ipes.

Nesse sentido, em 2004, o Ministério da Educação publicou o edital Incluir 04/2008, que convocou as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade da respectiva instituição. Esses núcleos devem atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência a espaços e materiais, assim como desenvolver ações que promovam a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

Estes núcleos têm desenvolvido ações em prol de uma educação que atenda às especificidades das pessoas com deficiência, através de recursos tecnológicos e

humanos que promovem a acessibilidade física, comunicacional e atitudinal. Essas ações se configuram em AEE, preparação de materiais pedagógicos, grupo de estudo aberto à comunidade interna e externa, projetos de extensão voltados especificamente para as pessoas com deficiência, cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e muitas outras.

No entanto, ao mesmo tempo em que configuram um avanço, os núcleos representam um setor de “resistência” política, pois caminham em sentido contrário à política educacional neoliberal vigente no país. Essa política utiliza critérios de homogeneidade e meritocracia que promovem, de forma subjacente, a exclusão escolar. Para Chauí (2003):

se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço (CHAUÍ, 2003, p. 11).

Dessa forma, o ensino superior inclusivo deve estar preparado para atender às pessoas com deficiência de acordo com as suas especificidades e garantias legais, em um mesmo ambiente, assegurando a mesma oportunidade de desenvolvimento a todos.

De acordo com dados levantamos na UEG, o município de Iporá - Goiás, *locus* desta pesquisa, teve a primeira aluna surda na universidade em 2011, no curso de Licenciatura Plena em Letras – Português/Inglês, a qual concluiu em 2015. Em 2014, mais dois estudantes surdos ingressaram, um no curso de Licenciatura Plena em Letras (concluiu em 2017) e outro em Licenciatura em Geografia (ainda cursista em 2018), todos na UEG. Neste mesmo ano, o IF Goiano - Campus Iporá, também recebeu seu primeiro acadêmico surdo no curso tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistema, no qual ainda é cursista em 2019.

Atualmente a inclusão escolar dos estudantes surdos, no município de Iporá - Goiás, caracteriza-se pela oferta de uma educação bilíngue⁴, em seu sentido restrito ao uso de duas línguas (Libras e Português). Para isto, conta com a presença do IE

⁴ Para Skliar “a proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas-característica da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas e como um reconhecimento político da surdez como diferença (SKLIAR, 2015, p. 7).

no âmbito educacional para mediar a comunicação. Desse modo, a inclusão escolar desses educandos requer a devida qualificação dos profissionais envolvidos diretamente no processo de ensino aprendizagem.

Apresentamos a seguir, numa abordagem basicamente descritiva, alguns documentos que dão amparo legal para materialização desse novo paradigma de ensino para educação brasileira. Os trechos dos referidos documentos foram criteriosamente escolhidos por vincular-se, em certa medida, à abordagem teórica metodológica deste estudo.

Nela inclui-se o entendimento de que o desenvolvimento humano depende da interação com o meio Histórico-Cultural em que vive, assim, aos estudantes com deficiência, dentre eles os surdos, deve ser assegurado o direito à educação nas instituições comuns de ensino, respeitando as suas especificidades sociolinguísticas (LODI, 2013).

Cientes do discurso neoliberal por trás destes documentos legais e da real situação da educação brasileira, acreditamos na sua relevância por garantir a inclusão escolar dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino comum, passo fundamental na jornada da ressignificação da educação brasileira em um sistema de ensino inclusivo, com condições de ensino e aprendizagem para todos.

A proposta da EI, legalmente prevista, emergiu no Brasil a partir da década de 1990, por meio de instrumentos legais internacionais e nacionais que orientam, normatizam e legislam a elaboração das políticas públicas educacionais de forma a convergi-las com os princípios previstos nestes documentos em prol da implantação de um sistema nacional de ensino inclusivo.

1.1 GARANTIAS INTERNACIONAIS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Em âmbito internacional, destacamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990); a Declaração de Salamanca, em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova York, em 2007 (BRASIL, 2011b) e a Declaração de Incheon, elaborada em Incheon, na Coreia do Sul (UNESCO, 2015).

Diante da realidade educacional de vários países às vésperas do começo de um novo século, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos,

ocorrida na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, retomaram o compromisso de assegurar o direito à educação.

Nesta conferência foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) que tem como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos ao apresentar, pela primeira vez, a educação básica para todos, como uma meta viável. Em relação aos estudantes com deficiência, o referido documento declara em seu Art. 3:

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, Art. 3).

Este artigo da declaração orienta para o desenvolvimento de políticas públicas que garantam o acesso à educação para as pessoas com deficiência, porém observa-se que ela orienta apenas para a garantia do acesso, não estabelecendo diretrizes para a permanência em relação às instituições de ensino.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi mais específica em relação à inclusão escolar das pessoas com deficiência, trouxe desde a garantia de acesso até a permanência e orientações em relação às instituições de ensino. Esse documento foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994 e objetivou fornecer diretrizes básicas para formulação e reforma dos sistemas educacionais, a caminho da inclusão social. Proclama que:

- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Comparando o ensino superior com a educação básica citada na Declaração, entende-se que o ingresso e permanência das pessoas com deficiência no ensino

superior deve ser promovido de forma a atender suas especificidades educacionais. Esta inclusão educacional poderá refletir no desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e menos preconceituosa.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1990) apresenta, em seu texto, os pressupostos da EI ao demandar que a educação das pessoas com deficiência integre o sistema educacional, reconhecendo a necessidade e urgência de ofertá-la na rede comum de ensino. Logo, demanda que os governos:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (UNESCO, 1994, p. 1).

Estes aspectos já apontavam para a necessidade emergencial de reestruturação do sistema de ensino brasileiro para atender aos princípios da EI. Assim, orienta que, além de garantir políticas públicas para efetivação da inclusão escolar, também possibilite a qualificação dos profissionais para saber trabalhar com os diferentes ritmos e tipos de aprendizagem. Dessa forma, inverte-se a rigidez dos sistemas de ensino, no qual o aluno deveria se adequar à instituição, passando a instituição a fornecer condições de aprendizagem para todos.

Com os propósitos previstos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2007, p. 26), ratificada

pelo Brasil, através do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), este documento reconhece que:

a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2007, p. 22).

Assim, a Convenção alterou o modelo médico para o modelo social, ao considerar o meio em que a pessoa está inserida como fator limitador, também trouxe o termo pessoa com deficiência em substituição ao portador de deficiência. O primeiro considerava a deficiência como uma doença crônica, assim, todo atendimento a essas pessoas, mesmo na área educacional, era desenvolvido pelo viés terapêutico. O segundo, considera que não é a deficiência que limita as pessoas, mas sim as barreiras (ambientes restritivos, falta de acessibilidade, pré-requisitos atingíveis somente por pessoas sem deficiência) impostas pela sociedade.

A Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) aprovada no Fórum Mundial sobre Educação, realizado em Incheon, na Coreia do Sul, em 2015, veio reafirmar o compromisso mundial (ministros, chefes e membros de delegações, representantes da sociedade civil, dos docentes e da juventude e do setor privado) com uma agenda de ações em prol de uma educação que seja holística e para todos.

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2015).

Este documento também traz uma visão transformadora, humanista e universal para educação mundial, com base nos direitos humanos, na dignidade, na justiça social e na inclusão. Assim, estabelece uma nova visão para a educação mundial que deve ser cumprida até 2030.

Os documentos internacionais abordados serviram de orientação para formulação de marcos legais no Brasil, que reconhecem e garantem os direitos das

peessoas com deficiência à participação social e, conseqüentemente, alcançar progressos significativos na educação brasileira.

1.2 LEGISLAÇÃO NACIONAL PARA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Dentre os principais instrumentos nacionais, elencamos a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a) que institui as Diretrizes e Bases da Educação Especial na Educação Básica; a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000); o Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007); a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão do Tradutor Intérprete de Libras; o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014); e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

A CF de 1988 (BRASIL, 1988), além de outros dispositivos referentes à pessoa com deficiência, no campo educacional, prevê em seu art. 208, inciso III, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência como dever do Estado. Assim, a Carta Magna reconheceu e registrou o direito subjetivo à educação de todos brasileiros, pois o AEE é uma das ações que possibilita a inclusão educacional das pessoas com deficiência ao oferecer atendimentos que contemplem suas especificidades. Essa determinação foi estendida para outros documentos legais da União, estados e municípios. Dessa forma, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), também contemplou o AEE no art. 4º:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Essa lei, de forma literal, preceitua no Art. 59, algumas ações pedagógicas para atender os estudantes com deficiência:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

II – terminalidade específica para aqueles que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menos tempo o programa escolar para os superdotados.

III – professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, art. 59).

Para Ferreira e Ferreira (2013), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) tem a flexibilidade como seu eixo orientador enfatizando a perspectiva de romper com a cultura de atrelamento a modelos padronizados de educação, passando a ser guiada por projetos próprios. Para os autores, “a flexibilidade pode, então, favorecer o surgimento de projetos educacionais que contemplem com mais adequação a diversidade do alunado, de forma que enseje o surgimento de escolas verdadeiramente democráticas” (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 31).

Apesar de a CF de 1988 (BRASIL, 1988) assegurar equidade de oportunidade, foi a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que as Ipes começaram a discutir a inclusão dos estudantes com deficiência. No entanto, somente com a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência, em seu Art. 1º, ficou determinado que, “para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais”, é necessário que todas as Ipes ofereçam acessibilidade arquitetônica e atitudinal aos acadêmicos (BRASIL, 2003).

Desse modo, as avaliações das Ipes para autorização e reconhecimento de cursos estão atreladas ao cumprimento dos requisitos de acessibilidade previstos na Associação Brasileira de Normas Técnicas – Norma Brasileira de Regulamentação (ABNT NBR 9050) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)⁵, como:

⁵ Para maiores informações acesse: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf.

cumprimento às dimensões referenciais para cadeiras de rodas, sinalização tátil no piso e alarmes visuais e sonoros.

Visando a estabelecer diretrizes nacionais para educação especial em todas as etapas e modalidades da educação básica, foi elaborada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a). Em relação à inclusão dos estudantes com deficiência, esta norma em seu Art. 2º, resolve:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a, art. 2º).

Em outras palavras, esta Resolução reforça a prática do AEE como condição necessária para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência. Em relação aos estudantes surdos, esse atendimento consiste em: ensino de Libras, ensino em Libras e ensino de Português para surdos.

Além dos instrumentos legais já descritos, a educação de surdos conta com leis nacionais específicas que garantem a inclusão desses estudantes nas instituições comuns de ensino por meio da oferta do ensino em Libras. Esta língua foi reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que a define como um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Criado para regulamentar a lei supracitada, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), dentre outras normativas, assegura às pessoas surdas o acesso à educação em Libras, especificando como deve ser sua educação no Art. 14:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005, art. 14).

Esse documento também assegura, no Art. 23, que as instituições públicas de ensino devem oferecer IE de Libras/Português, em sala de aula e demais espaços educacionais, aos estudantes surdos, assim como recursos tecnológicos que viabilizem o acesso à comunicação e à educação (BRASIL, 2005).

Nesta perspectiva, as ações em prol da inclusão dos estudantes surdos na educação superior precisam partir da compreensão das especificidades linguísticas da Libras, direcionando a utilização de metodologias e estratégias de ensino que torne os conteúdos ministrados em sala de aula acessíveis, assim como seus aspectos culturais.

O documento sobre Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) também estabelece a obrigatoriedade do AEE já previsto na CF de 1988 e garantido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a). O parágrafo 1º do Art. 2º desse documento conceitua que:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, art. 2º).

Para melhor compreensão, Mantoan (2004) acrescenta:

esse atendimento é complementar e necessariamente diferente do ensino escolar e destina-se a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille, orientação e mobilidade para as pessoas cegas; Soroban; ajudas técnicas, incluindo informática; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologia assistiva; educação física especializada; enriquecimento e aprofundamento curricular; atividades da vida autônoma e social (MANTOAN, 2004, p. 42).

Sendo assim, o AEE deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar nas instituições de ensino ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), dessa forma, não deve substituir a escolarização em escolas comuns apenas por atendimentos nas instituições especializadas. O sentido de complementar refere-se à disponibilidade de recursos pedagógicos e estratégias de ensino que visem a

minimizar barreiras para o desenvolvimento da aprendizagem e suplementar refere-se a oferta de atividades de enriquecimento curricular para os alunos com altas habilidades.

A profissão do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais foi regulamentada pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010), a qual estabelece suas atribuições:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010, art. 6º).

Essa lei também determina que a União promova, anualmente, o exame nacional de proficiência em tradução e Interpretação de Libras/Portuguesa/Libras.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior (BRASIL, 2010, art. 5º).

Esse exame, intitulado “Programa nacional para a certificação de proficiência no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a certificação de proficiência em tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa” (Prolibras), visa a habilitar esses profissionais para atuarem, tanto no ensino da Libras, quanto na tradução e interpretação em vários âmbitos, dentre eles, o educacional. Pontuamos que essa certificação é o início da qualificação profissional para os IE, uma vez que a melhora na fluência é uma aprendizagem contínua.

Com objetivo de estabelecer diretrizes para educação brasileira, em 2001 foi aprovado o primeiro PNE, pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b) e em 2014 o segundo PNE 2014/2024 pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), ambos objetivam servir de referência para as políticas educacionais.

O PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014), diferencia-se do primeiro no que diz respeito à universalização da educação básica e à ampliação do acesso à educação superior. Este possui quatorze artigos com vinte metas e estratégias para serem desenvolvidas no decênio vindouro. A meta quatro aborda a educação especial⁶, descrita em dezenove estratégias para universalizá-la, preferencialmente, na rede comum de ensino:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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 (BRASIL, 2014, p. 5).

Mesmo sem atender satisfatoriamente aos anseios da sociedade, a elaboração dos PNE, desde 2010, representa uma conquista para a educação. Ao considerarmos que, se suas ações fossem acompanhadas como um processo contínuo, esse seria um poderoso instrumento para efetivação de um sistema nacional de educação.

Atualmente, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como “Lei Brasileira de Inclusão” (LBI), instituiu o estatuto da pessoa com deficiência. Em seu Cap. IV, Art. 27 estabelece:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, art. 27).

A principal inovação da LBI, em âmbito nacional, diz respeito à mudança de concepções sobre deficiência, pois a considera como resultado das barreiras impostas pelo meio, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011b), instrumento que lhe serviu de parâmetro para sua elaboração.

Os documentos abordados oferecem determinações e diretrizes para o desenvolvimento da educação em consonância com os princípios da EI. A seguir

⁶ Consideramos nesta pesquisa a educação especial como parte integrante do Sistema Nacional de Ensino inclusivo e não como modalidade (MANTOAN, 2004).

elencamos alguns instrumentos legais que norteiam a educação no estado de Goiás, visando a atender esses princípios.

1.3 LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

No âmbito estadual, destacamos o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Estado de Goiás (GOIÁS, 2004); a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 07, de 15 de dezembro de 2006 (GOIÁS, 2006); e o Plano Estadual de Educação 2008/2017 (GOIÁS, 2008).

O referido Programa apresentou como objetivo adequar todas as escolas para atender os estudantes com deficiência. A partir deste Programa, a rede estadual de educação oferece um conjunto de serviços e recursos especializados para atender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e outras necessidades transitórias ou permanentes, para contribuir com o desenvolvimento desses alunos em sala de aula.

De acordo com Carvalho (2014) o estado de Goiás oferece suporte para aprendizagem, por meio da Rede de Apoio à Inclusão (Reai), formada pela Equipe Multiprofissional (Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, Psicólogos, IE e Instrutores de Libras), pelos Professores de AEE e Apoio à Inclusão; pelos CAEE, em que os profissionais utilizam vários recursos para ampliar as oportunidades de aprendizado e estimular a criatividade dos estudantes.

Estes Centros também desenvolvem o Projeto Re-Fazer (destinado aos alunos com autismo), o Projeto Autonomia, Socialização e Interação (ASI), que visa à autonomia, socialização e interação dos estudantes com comprometimento intelectual que precisam de apoio generalizado e o Projeto Formação Inicial do Trabalhador (FIT), destinado à formação inicial para o trabalho dos alunos com deficiência que se encontram em idade avançada, e por quatro núcleos de atendimento aos estudantes, familiares e profissionais da rede pública (CARVALHO, 2014). São eles:

- Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) - unidade de serviços oferecem subsídios e materiais didáticos pedagógicos ao sistema de ensino, aos alunos com deficiência visual e a suas famílias.
- Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) – realiza a capacitação dos profissionais da

educação para o atendimento às pessoas com surdez, dando suporte técnico especializado em Libras e Português para surdos, bem como curso de Libras aos profissionais da educação, familiares dos estudantes e à comunidade em geral.

- Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (Projeto Hoje) - oferece atendimento educacional especializado a crianças, jovens e adultos em situação de internação, em albergues, em reabilitação, com assistência médica diária ou periódica, possibilitando que iniciem ou deem continuidade aos estudos.
- Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAA/S) - tem como objetivo atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com características de altas habilidades/superdotação, favorecendo o aprendizado específico e estimulando as potencialidades criativas com apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias (CARVALHO, 2014, p. 2).

Esses centros e núcleos atuam, preferencialmente, de forma complementar ao ensino regular. Porém, no estado ainda há um número significativo de alunos atendidos em substituição ao ensino regular, por condições interpessoais que os limitam ou até mesmos os impedem de estarem inseridos na escola comum.

Reafirmando o compromisso estadual com a EI, a Resolução CEE nº 07, de 15 de dezembro de 2006, estabelece normas e parâmetros para o desenvolvimento da EI no estado de Goiás. Em seus Art. 1º, § 1º e Art. 3º, § 5º estabelecem, respectivamente, que:

§1º As escolas devem incluir todas as pessoas independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, econômicas, culturais ou outras e, ainda, as pessoas com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, em situação de risco e de rua, que trabalhem, de origem remota ou de população nômade, pessoas pertencentes a minorias linguísticas, étnico-raciais ou culturais, e pessoas empobrecidas, discriminadas ou marginalizadas.

§ 5º O Sistema Educativo de Goiás adota como forma de linguagem, comunicação e expressão, dentre outras, a Língua Brasileira de Sinais, o Sistema Braille, o uso dos recursos de Informática, tecnologias assistivas, outras ferramentas e linguagens que propiciem a melhora do processo educativo para os alunos com necessidades especiais (GOIÁS, 2006, art. 5º).

Em síntese, esses parágrafos nos apresentam o papel da EI no estado de Goiás, ao considerar que as instituições de ensino devem incluir todas as pessoas, independente da condição que apresentam, assim como permitem adotar outras formas de comunicação como a Libras na educação de surdos.

Em conformidade com a CF de 1988 (BRASIL, 1988) - Art. 211 e com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) - Art. 8º, o Plano Estadual de Educação 2008/2017 de Goiás, aprovado pela Lei Complementar nº 62, de 09 de

outubro de 2008, visa a ser “instrumento balizador dos planos de governo do Estado e dos Planos Municipais de Educação, [...] tendo como objetivo maior a educação com qualidade para todos os cidadãos” (GOIÁS, 2008, p. 3).

Atendendo à Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b), que trouxe a obrigatoriedade dos estados e municípios de elaborarem seus respectivos planos decenais, o PEE 2008/2017 constitui um plano de estado e não de governo, devendo aos poderes legislativo e judiciário zelar pelo seu cumprimento. Dentre os objetivos para educação especial destacamos:

9. Garantir que, a partir da vigência deste Plano, as construções de prédios escolares sejam realizadas de acordo com as normas técnicas vigentes, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).
10. Assegurar, em cinco (5) anos a partir da vigência deste Plano, que o Projeto Político-Pedagógico de todas as unidades escolares, públicas e privadas, contemple a inclusão, para atendimento, em classes regulares, dos educandos com necessidades educacionais especiais.
11. Implantar, em três (3) anos, e universalizar em dez (10) anos a partir da data de vigência deste Plano, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os estudantes surdos, por meio de formação continuada.
12. Tornar disponíveis, em cinco (5) anos a partir da data de vigência deste Plano, livros didáticos em Braile e em caracteres ampliados, para os educandos cegos e para os de visão subnormal.
13. Implantar, em dois (2) anos a partir da data de vigência deste Plano, sistemas de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial, que deverá ser incluída nos censos educacional e populacional.
14. Ampliar o fornecimento de equipamentos de informática necessários ao processo de aprendizagem dos educandos com necessidades especiais, inclusive por meio do estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil.
15. Implantar, nos centros de educação profissional e nos de referência, cursos de educação profissional para as pessoas com necessidades educacionais especiais (GOIÁS, 2008, p. 61).

Observa-se que os objetivos elencados contemplam desde a estrutura física à formação de profissionais. Contudo, observamos, na rede estadual de educação, precariedade no atendimento ofertado, infraestrutura e recursos humanos, pois as instituições de ensino dispõem de condições mínimas para atendimento educacional aos que apresentam necessidades específicas para aprendizagem

Apesar da importância dos instrumentos legais, estes por si só não garantem a inclusão dos estudantes com deficiência de forma a assegurar uma organização pedagógica que contemple recursos humanos, estruturais e materiais necessários para atender a suas especificidades, é necessária a efetivação de uma política nacional de governo que torne a educação prioridade.

Outro aspecto de extrema relevância que não será desenvolvido neste trabalho, porém faz jus pontuarmos, é que o discurso em defesa da EI apresentado em todos os documentos citados não deve se limitar às instituições de ensino, mas sim destas com outras instituições sociais, objetivando provocar elaboração de políticas públicas inclusivas eficazes (LAPLANE, 2013).

A seguir advogamos em defesa da EI como novo paradigma capaz de oferecer equidade de oportunidade de escolarização para todos, em detrimento da responsabilização pelo baixo nível de ensino brasileiro.

1.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, O CONTRAPONTO DO ATUAL SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

Em consequência da distorção dos seus objetivos, a EI tem sido alvo de críticas ao atribuir-lhe parcela de culpa pelo fracasso da educação brasileira, em virtude do assistencialismo desenvolvido nas instituições de ensino, como já escreveu o pesquisador Libâneo (2012), e o excesso de tarefas atribuídas à escola pública também constatado pelos autores Algebaile (2009) e Nóvoa (2009).

Libâneo (2012) analisa que há dois tipos de escola: uma do conhecimento e outra do acolhimento. A primeira “assentada no conhecimento, na aprendizagem, e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos” e a segunda de “acolhimento social, da integração social voltada aos pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 16). Assim, o autor atribui à EI o assistencialismo desenvolvido na escola pública, em detrimento da aprendizagem em virtude da distorção dos objetivos da escola, que resulta numa escola que prioriza o acolhimento social.

A partir desta constatação, o autor vem desenvolvendo estudos que buscam ligações entre as proposições emanadas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e as políticas educacionais. Dessa forma, em análise predominantemente pedagógica dos percalços da escola pública, o pesquisador acredita que “estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio” (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. Com apoio em premissas

pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência, tudo em nome da intitulada *educação inclusiva* (LIBÂNEO, 2012, p. 17, grifos do autor).

É indiscutível a precariedade da educação brasileira, a qual sequer conseguiu implementar um SNE que ofereça educação para todos. Contudo, considerarmos que os pressupostos da EI estão sendo desenvolvidos de forma subjacente nas instituições de ensino, uma vez que têm sido usurpados⁷ pelas políticas públicas para camuflar o descaso com a educação pela falta de comprometimento com uma política educacional verdadeiramente inclusiva.

Sendo assim, Mantoan (2004) defende que a inclusão escolar requer a implantação de um sistema único de ensino que valorize as diversas formas de conhecimento e que todas as pessoas, independentemente das suas capacidades acadêmicas, sejam incluídas nas instituições de ensino comum. Ainda de acordo a autora:

a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. A ideia de que nosso campo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele cabível no paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios (SANTOS, 1995 apud MANTOAN, 2004, p. 38).

Dessa forma, considerar a educação formal apenas pelo ensino das diferentes ciências é contrapor uma formação humanizada e desprezar outras formas de conhecimento que fazem parte da formação e do desenvolvimento pessoal de todos. Neste sentido, a EI “se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas” (PRIETO, 2000, p. 40).

Vê-se, pois, que ao invés de reconhecimento por minimizar os problemas da exclusão escolar, a EI tem sido alvo de críticas ao atribuir a ela parcela de culpa pelo

⁷ Termo utilizado na pesquisa para representar que os pressupostos da educação inclusiva têm sido utilizados nos discursos políticos para enganar a sociedade brasileira, fazendo-a acreditar que temos uma educação de qualidade que atende todos os estudantes inclusive os com deficiência.

fracasso da educação brasileira e pelas ações assistencialistas desenvolvidas nas instituições de ensino (LIBÂNEO, 2012). Porém, tais ações são reflexos da ineficiência das políticas públicas que não priorizam a formação do educando e do professor, os quais estão inseridos num sistema de ensino que, de modo geral, oferecem o mínimo de condições para aprendizagem e trabalho, respectivamente.

Contudo, a legislação brasileira oferece amparo legal para possibilitar a todos educandos momentos de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário “promovermos as mudanças, reinventarmos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamente, os pilares teóricos-metodológicos em que se sustenta” (MANTOAN, 2004, p. 41).

Portanto, não cabe culpabilizar a EI como um dos motivos pelo insucesso da educação brasileira, é preciso analisar os verdadeiros motivos que têm levado a sua precariedade, como por exemplo: a falta de condições de trabalho, salas superlotadas, desvalorização do professor, etc. Neste cenário, estamos diante de um sistema de ensino que ainda não oferece condições adequadas para o desenvolvimento de uma educação que atenda às especificidades educacionais de todos.

2 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS SURDOS NO BRASIL

Neste capítulo apresentamos um breve percurso histórico da institucionalização formal da educação de surdos, com intuito de demonstrar como as filosofias influenciaram as mudanças de percepção sobre a surdez, as quais refletiram diretamente nas estratégias e metodologias utilizadas na formação do sujeito surdo.

Para que possamos compreender o momento histórico atual, predominantemente em relação à educação de surdos e a atuação do Intérprete Educacional (IE), faz-se necessário retomarmos fatos históricos considerados determinantes na educação do povo surdo. Para Vicente (2009, p. 64), “os fatos interessam para dar um sentido à atualidade, a operação histórica desenvolvida pelo historiador passa pela decodificação dos sentidos atribuídos ao acontecimento em questão”.

Nesse sentido, a teoria Histórico-Cultural compreende o comportamento humano como parte do desenvolvimento histórico da espécie, considera que o processo de desenvolvimento do pensamento não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual. Assim, na abordagem vygotskiana, o desenvolvimento das funções cognitivas e do pensamento sofre influência do contexto social no qual o sujeito está inserido, pois o considera um sujeito histórico (VIGOTSKI, 2009).

A educação formal do povo surdo iniciou-se no século XVIII, com a criação de instituições de ensino voltadas para a integração desses sujeitos na sociedade. Ressaltamos que nessa época a democratização da educação para surdos não foi efetivada, sendo mais tarde motivo de movimentos em prol desse direito pela comunidade surda de vários países (GOLDFELD, 2002).

Desde o início, a educação para surdos foi planejada e gerida por pessoas ouvintes, mesmo com a participação de professores surdos. Dessa forma, seus objetivos foram direcionados para atender às percepções ouvintistas (GÓES, 2002; LACERDA, 2006; STROBEL, 2009, 2015).

Importante esclarecermos que o conceito de comunidade surda se diferencia do conceito de povo surdo. De acordo com Strobel (2015), a comunidade surda é constituída de sujeitos surdos e ouvintes que compartilham os mesmos interesses em uma determinada localização (associação de surdos, federações, igrejas, etc), já o conceito de povo surdo refere-se aos sujeitos surdos que não estão no mesmo local,

“mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços” (STROBEL, 2015, p. 38).

Assim, a comunidade surda representa os interesses do povo surdo, com abrangências local, territorial ou nacional. Portanto, os sujeitos surdos do Brasil, que usam a mesma língua, compartilham as mesmas histórias, costumes, e interesses representam o povo surdo brasileiro.

Nesse entendimento, as pessoas surdas podem até não habitar o mesmo local mas, independentemente do nível linguístico, estão ligados por uma língua de formação visual (STROBEL, 2015). Para a autora, isso não quer dizer que os povos surdos se isolam da comunidade ouvinte, porém, quando participam e se identificam com a comunidade surda são motivados a valorizar a sua cultura, ingressando numa relação intercultural com os ouvintes.

A luta dessas pessoas contra o ouvintismo gerou o surgimento das associações de surdos, como território livre do controle ouvinte para que os surdos pudessem discutir politicamente sua condição social. Skliar (2013, p. 15) explica que ouvintismo “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se como se fosse ouvinte”. O autor ainda afirma:

como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta (SKLIAR, 2013, p. 16-17).

Essas associações tiveram papel decisivo na constituição política do povo surdo, os quais começaram a se organizar, juntamente com a comunidade surda, em diversos movimentos em prol dos seus direitos. De acordo com Strobel (2015), no século XVIII, essas instituições tinham caráter assistencial, um ajudando o outro em caso de doença, morte e desemprego.

Atualmente, o objetivo principal dessas instituições é a política, pois juntam-se surdos para lutarem por interesses comuns. Strobel (2015) cita uma militante surda conhecida no Brasil que contribuiu para a história dos surdos. Conforme seu relato:

Ana Regina de Souza Campello, surda de nascença, maranhense, formada em Biblioteconomia e Documentação e Pedagogia, mestre em Linguística e

doutora em educação na UFSC. A Ana foi uma militante política importante para o Brasil, ela desafiou e participou em movimentos na área dos surdos há mais de 30 anos e juntamente com outros líderes criou a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), uma conceituada instituição que defende os direitos dos surdos e sua cidadania (STROBEL, 2015, p. 89).

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) é uma entidade constituída para atender os interesses do povo surdo brasileiro. A autora a define como sendo uma “entidade filantrópica, sem fins lucrativos, com finalidade sociocultural, assistencial e educacional, que tem por objetivo a defesa e a luta pelos direitos da comunidade surda brasileira” (STROBEL, 2015, p. 89-90).

Vale ressaltar que as imposições ouvintistas sempre existiram, sendo materializadas oficialmente no II Congresso Mundial de Professores de Surdos de 1880, conhecido como Congresso de Milão, que condenou o uso da língua de sinais nas instituições de ensino. Como sequelas dos ideários oralistas, as pessoas surdas foram consideradas incapazes por mais de cem anos, tendo sua educação limitada a seções terapêuticas que objetivavam o ensino da fala e leitura orofacial (GOLDFELD, 2002).

Portanto, não podemos desconsiderar a importância do historicismo⁸ para compreendemos os processos histórico e social em que foi constituída a educação formal dos surdos no Brasil. Em virtude da delimitação temporal e espacial dessa pesquisa, o recorte histórico para abordar a institucionalização dessa educação formal inicia-se em meados do século XVIII, tendo como *locus* a França e os Estados Unidos, por serem os países que influenciaram diretamente a formalização da educação de surdos no Brasil do século XIX.

⁸ “O historicismo é a doutrina segundo a qual cada período da história tem crenças e valores únicos, devendo cada fenômeno ser entendido através do seu contexto histórico; no caso de história de surdos é a valorização excessiva da história do colonizador” (STROBEL, 2009, p. 30).

2.1 GÊNESE DA EDUCAÇÃO FORMAL E PÚBLICA PARA AS PESSOAS SURDAS

A oferta da educação formal para surdos iniciou-se em meados do século XVIII, na França e nos Estados Unidos, com a participação de professores surdos no processo de ensino aprendizagem. Lulkin (2013) constatou, nas produções acadêmicas e nos registros históricos, a França como “berço” da educação institucional e pública para pessoas surdas. Assim, relata:

a produção acadêmica e os registros históricos disponíveis localizam na França, a partir da segunda metade do século XVIII, o “berço” da educação institucional e pública de pessoas surdas, no Ocidente. A instituição escolar Imperial, cuja primeira proposta pedagógica data de 1760, funda-se nos moldes do Antigo Regime Francês e passa por adoção pela Assembleia Nacional, em 1791, tornando-se o Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris (INJS). O Instituto serve de centro irradiador de um ideário científico e modelo educacional para diversos países, contextualizado pelo projeto de uma instrução pública para todos (LULKIN, 2013, p. 34).

Esse instituto foi fundado em 1755 pelo abade Charles Michel de L'Épée, personagem importante na história da educação de surdos, e é considerado a primeira escola pública para surdos que utilizava a língua de sinais e recursos visuais como base para uma pedagogia que atendesse às especificidades linguísticas desses alunos. Embora utilizasse e respeitasse a língua de sinais, também utilizava métodos oralistas para o ensino da fala e da leitura labial (LULKIN, 2013).

Goldfeld (2002) descreve que esse século é tido como o período mais fértil da educação dos surdos. Nessa época, houve aumento quantitativo e qualitativo das escolas, pois os surdos poderiam aprender diversos assuntos por meio da língua de sinais e também dominá-los. Corroborando, Sacks (1989) faz referência a essa época:

esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade-escretores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 1989, p. 37).

Para entender a importância dos fatos históricos na educação de surdos, Silva (2001) relata que, na França do século XVIII, a pequena burguesia, apoiada pelos camponeses e artesãos, não aceitava mais as benesses feudais ainda predominantes na monarquia francesa. Diante de regulamentos, restrições e contenções que

impediam a expansão do mercado em detrimento da concessão de privilégios ao clero e à nobreza, a burguesia começou a apoiar os levantes em busca de mudança política na sociedade.

Portanto, durante e após as lutas, a burguesia solidifica seus interesses econômicos, conquistando força política para realizar as transformações necessárias para alcançá-los (SILVA, 2001). Desse modo, a educação, frente às novas relações sociais impostas pela burguesia, passou a traduzir seus interesses, sendo necessário reorganizar o saber de acordo com os objetivos da burguesia. Nesse tecido social, os surdos fazem parte do Terceiro Estado⁹, fornecedor da mão de obra necessária à consolidação do modelo capitalista de produção.

De acordo com Manacorda (1999 apud SILVA, 2001) as transformações capitalistas dessa época influenciaram a organização política, social e educacional das pessoas surdas em virtude do surgimento concomitante da escola pública e das fábricas.

Partícipes desse cenário revolucionário L'Epée, juntamente com alguns surdos, criaram a primeira escola pública de jovens e adultos surdos em Paris, que em pouco tempo (1771-1785) atendia 75 alunos. L'Epée e seu seguidor Sicard acreditavam que, independentemente da classe social, todos os surdos deveriam ter acesso à educação, e essa deveria ser pública e gratuita (GOLDFELD, 2002).

Souza (2001), explana que uma senhora veio a procura de L'Epée solicitando-lhe ajuda com suas duas filhas surdas, pois acreditava que a comunicação entre ambas era nula. Observando-as, o professor verificou que entre as duas irmãs havia sim diálogo, porém, através das mãos. Assim, buscou outras crianças surdas para pesquisar e analisar, pois percebeu que seria possível desenvolver o aprendizado delas por meio da língua de sinais.

O professor filantrópico também se aproximou dos surdos carentes e humildes que perambulavam pelas ruas de Paris. Convivendo com esses, procurou

⁹ “Segundo Huberman (1986 apud SILVA, 2001), a França era composta basicamente por três classes sociais: o Primeiro Estado e o Segundo Estado eram as classes privilegiadas: clero e nobreza - o clero tinha cerca de 130.000 membros, e a nobreza aproximadamente 140.000; o Terceiro Estado era a classe sem privilégios, ou seja, o povo, que na realidade representava mais de 95% da população dos 25 milhões de franceses. Porém, no Terceiro Estado as diferenças também existiam. Cerca de 250.000 constituíam a burguesia e estavam relativamente bem, em comparação com o restante da população do Terceiro Estado. Um outro grupo era de artesãos e seu número se elevava a dois milhões e meio. E cerca de 22 milhões eram camponeses que trabalhavam na terra. Era com os impostos do Terceiro Estado que o clero e a nobreza sobreviviam” (HUBERMAN, 1986 apud SILVA, 2001, p. 18).

compreender e aprender sua forma de comunicação. Dessa relação criou os Sinais Metódicos, “uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa” (GOLDFELD, 2002, p. 29). Conforme descreve Silva (2001):

no convívio com os surdos o abade L'Epée percebe que os sinais cumpriam as mesmas funções das línguas faladas e que, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. É com essa leitura que se inicia o processo de reconhecimento da língua de sinais, não apenas em discursos, mas em práticas metodológicas oficiais desenvolvidas nessa primeira escola pública de jovens e adultos surdos (SILVA, 2001, p. 20).

A partir dos resultados positivos da metodologia utilizada por L'Epée, os quais chamaram a atenção de educadores e religiosos, fundaram-se várias escolas para surdos na Europa e Estados Unidos. Nessas escolas atuavam profissionais surdos e ouvintes que usavam as línguas de sinais nacionais, juntamente com recursos visuais. A religião, a moral, a formação profissional e a língua nacional constituem o currículo base (LULKIN, 2013).

A educação de surdos defendida por L'Epée reconhecia a língua de sinais no processo pedagógico, porém, de acordo com Sacks (1989), com eixo orientador para formação profissional como professores surdos, escultores, pintores, artes de ofício como jardinagem, marcenaria e artes gráficas.

Paralelamente às metodologias de L'Epée, surge, na mesma época (1750), na Alemanha, as primeiras noções da filosofia educacional oralista com as ideias de Samuel Heinicke que, em 1778, criou em Leipzig a primeira escola pública baseada no método oral. Acreditava que o ensino da língua oral e a rejeição à língua de sinais seria a forma ideal para integrar o surdo na sociedade (GOLDFELD, 2002).

Baseado nos métodos “educacionais” do médico suíço Johann K. Amman (1669-1724), que tinha como objetivo a articulação das palavras através da utilização de espelhos para técnicas de leitura labial, Samuel Heinicke (1729-1784) deu continuidade a essa proposta pedagógica por meio do Oralismo (SILVA, 2001). Segundo essa filosofia, os sinais são prejudiciais para o desenvolvimento dos surdos, uma vez que os limitaria a uma linguagem primitiva e os aspectos clínicos eram priorizados em detrimento dos pedagógicos.

Diferentemente de L'Epée, que se preocupou em aprender a língua de sinais e contou com a colaboração de professores surdos, Samuel Heinicke impôs o seu método oralista, limitado a tornar os surdos capazes de falar e entender os ouvintes.

Essas divergências metodológicas para educação de surdos se confrontaram ao longo da história. Como relata Goldfeld (2002),

as metodologias do francês L'Epée e do alemão Heinick se confrontaram e ambas foram submetidas à análise da comunidade científica europeia da época. Os argumentos de L'Epée foram mais convincentes e por isso tiveram larga aceitação pelas demais escolas de surdos pela Europa, enquanto que para Heinick os recursos para a ampliação de seu instituto foram negados (GOLDFELD, 2002, p. 26).

Contudo, a história nos mostra que o respeito à língua de sinais e sua utilização na educação foi substituída por metodologias normalizadoras para as pessoas surdas, legalizadas no Congresso de Milão, em 1880, que erradicou essa língua das instituições de ensino.

Ao final do século XVIII, as instituições que permitiam o uso da língua de sinais e expressões corporais passaram a proibi-las e o currículo que se aproximava da cultura surda é substituído por orientações clínicas e reabilitadoras, sendo também retirado o convívio dos surdos com tutores e professores surdos adultos (LULKIN, 2013). Ainda a respeito, o autor acrescenta.

Em função da procura pelas condições ótimas de educação, com vistas à evolução do sujeito aprendiz, ao final do século XVIII, o corpo e a higiene do estudante surdo-mudo passam a ser o centro das atenções. Os administradores da instituição parisiense (INJS) instalam banheiras e duchas e criam um local público para os banhos, transformando a mesma numa das primeiras escolas francesas a ter uma piscina (LULKIN, 2013, p. 35-36).

Observa-se, claramente, nesta citação, aspectos da ciência biomédica invadindo as instituições de ensino com objetivos de cura e reabilitação dos indivíduos considerados anormais.

Em 1814 Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) estava a ponto de começar sua carreira religiosa quando, durante suas férias na casa de seus pais, na cidade de Hartford, um encontro casual com uma menina surda o convenceu de que sua vocação estava em outra parte (SILVA, 2001).

Nos Estados Unidos a educação formal para surdos iniciou-se com Gallaudet. Tocado pela falta de escola pública para crianças surdas, o reverendo Gallaudet parte à Europa para buscar métodos de ensino com o intuito de criar uma escola em Hartford. Foi à Inglaterra para se encontrar com Thomas Braidwood (1715-1806), um

professor escocês de Edinburgh, considerado fundador da primeira escola para surdos no Reino Unido, com propósito de conhecer e importar seu método. Entretanto, seu objetivo foi frustrado, pois Braidwood se recusou a compartilhá-lo (STROBEL, 2009).

A caminho de volta, Gallaudet passou pela França onde conheceu L'Épée que lhe apresentou seus métodos educacionais. Dessa forma, voltou à América em 1817, dois anos depois de ter saído dos Estados Unidos, trazendo o melhor aluno do Instituto Nacional para Surdos Mudos, o professor surdo Laurent Clerc. Juntos fundaram, em 15 de abril de 1814, em Hartford, a primeira escola para surdos nos Estados Unidos, o Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de Pessoas Surdas e Mudas (SACKS, 1989).

Conforme Goldfeld (2002), a partir de 1821 as escolas americanas de surdos seguem o mesmo padrão utilizando sinais para comunicação. Esses sinais constituíram a atual Língua de Sinais Americana (ASL) que sofreu influência dos sinais franceses, por causa do método importado por Gallaudet e Clerc. Em 1864, essa escola tornou-se a Universidade Gallaudet para surdos em Washington.

Para Strobel (2009), a história da educação de surdos no Brasil iniciou em 1855, com a chegada de Edward Ernest Huet, professor surdo, sob beneplácito do imperador D. Pedro II para abrir uma escola para surdos. Mazzotta (2011, p. 29) relata que o professor surdo começou “a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassimon, Huet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos Mudos”.

De acordo com Jordão (1990), o Instituto dos Surdos-Mudos foi a primeira instituição destinada à educação dos surdos no Brasil, criado pela Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857, o qual em 1957, pelo Decreto-Lei 200, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Seu objetivo inicial de oferecer educação para surdos foi substituído por atendimento assistencialista, que prevaleceu por décadas em relação aos aspectos pedagógicos. Surdos de todo o Brasil e de alguns países latino-americanos eram trazidos para morar nessa instituição (SALLES, 1990).

A partir de 1911, sob a direção do Dr. Custódio Ferreira, que durou de 1907 a 1930, o Ines acompanhou a tendência mundial, estabelecendo o Oralismo Puro no ensino de todas disciplinas, através do Decreto nº 9198/1911. Com essa mudança, as cadeiras de linguagem articulada e leitura sobre os lábios apresentavam a seguinte programação: gramática imitativa e progressiva, leitura sintética nos lábios, educação

da visão, educação do tato, preparo dos órgãos da articulação da palavra e desmutização (JORDÃO, 1990).

Ao longo de seus 161 anos de existência, o Ines tornou-se centro de referência para profissionais que buscam conhecimento teórico-prático sobre a surdez. Além de disponibilizar assessoria para instituições públicas e privadas, oferece capacitações para pedagogos, produz materiais e conhecimento sobre surdez numa perspectiva de interação social que promova a inclusão social (SILVA; CHAVIER, 2014).

Embora sempre tenha sido utilizada pelos surdos no Brasil, a oficialização da Libras ocorreu recentemente pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Esse decreto traz várias diretrizes em relação à educação dos surdos como: a inclusão da Libras como disciplina, formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, formação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), garantia do direito à educação e saúde das pessoas surdas, e o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da Libras (BRASIL, 2005).

O reconhecimento da Libras como língua natural¹⁰ da comunidade surda refletiu diretamente na oferta de educação para surdos, sendo necessário garanti-la na sua língua materna, assim como desenvolver metodologias e estratégias de ensino que atendam suas especificidades linguísticas. Desse direito, surge a necessidade da atuação do TILS em âmbito escolar, visando a prover a transmissão dos conteúdos na sua língua.

As abordagens gestualistas defendiam o uso das línguas de sinais na instrução dos sujeitos surdos em contraposição às práticas oralistas, que afirmavam que os gestos consistiam em um sistema precário de comunicação. Esses dissensos no campo político-pedagógico da surdez desdobraram-se em novas proposições que alteraram radicalmente o dia a dia e o destino dos surdos.

¹⁰ Entende-se que a língua natural fundamenta-se na ideia de que a Língua de Sinais é a língua natural do surdo, uma vez que é igual a qualquer outra língua dos países, é própria da comunidade de surdos que a utiliza. Deve ser adquirida em primeiro lugar e a partir dela serem feitas as demais aquisições linguísticas (SLOMSKI, 2012, p. 49).

2.2 DIFERENTES FILOSOFIAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Sem pretensão de buscarmos verdades absolutas e soluções para os conflitos metodológicos inerentes às filosofias da educação de surdos e levando em consideração os aspectos sociolinguísticos, desenvolvemos uma narrativa reflexiva sobre as abordagens educacionais para a educação de surdos. Assim, descrevemos sucintamente o Oralismo, a Comunicação Total, o Bilinguismo e o advento da Pedagogia para Surdos com intuito de provocarmos reflexões que contribuam com o atual momento Histórico-Cultural, em face à educação do povo surdo.

Considerando o recorte histórico a partir do século XVIII aos dias atuais, podemos afirmar que o Oralismo Puro representa um retrocesso histórico, visto que algumas das primeiras escolas utilizavam a língua de sinais para instrução dos surdos. Para Lacerda (1998), o II Congresso Mundial de Professores de Surdos de 1880 põe fim à convivência tolerada da língua falada e a gestual na educação dos surdos, desaparecendo a figura do professor surdo. A vista disso, a autora relata que “era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, de modo a ensinar/transmitir um certo tipo de cultura e de informação através do canal visogestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas” (LACERDA, 1998, p. 4).

Um dos principais fundamentos para educação de surdos, a partir do século XX, são as discussões de Vigotski, as quais consideram a linguagem determinante na constituição dos processos mentais. Sua obra de referência nos estudos da educação de surdos no Brasil é “Fundamentos da defectologia”, em que critica as metodologias do método oral puro por considerá-las cruéis (ALBRES, 2005).

Com base nos seus pressupostos, entende-se que é por meio da aquisição da sua língua natural que o estudante surdo desenvolverá suas habilidades acadêmicas e será capaz de adquirir conhecimentos nas diversas áreas, desde que tenha garantido condições de acesso aos conteúdos de acordo com as suas especificidades linguísticas.

Essa obra foi publicada em 1983 como parte integrante das obras completas de Vigotski. Os trabalhos contidos nesse livro servem de base teórica para a educação das pessoas com deficiência, visto que faz críticas ao abuso da “pedagogia terapêutica” da época, a qual impedia uma abordagem social¹¹. Para Vigotski

¹¹ “Muy consecuentemente con esta concepción está la fuerte crítica que Vigotski le hace a la escuela especial existente en esos momentos, señalando que es una institución que abusa de la “pedagogia

"decididamente todas as peculiaridades psicológicas da criança com defeito baseiam-se não no núcleo biológico, mas no social"¹² (VIGOTSKI, 1997).

Pelo fracasso centenário do método oral puro, foi necessário repensar a educação de surdos através de metodologias que permitissem a utilização de recursos visuais na comunicação com os surdos. Desse modo, Goldfeld (2002) descreve que a Comunicação Total chega ao Brasil no final da década de 1970, após visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos na universidade de Gallaudet. Na década seguinte, com base nos estudos sobre a Libras da professora Lucinda Ferreira Brito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Bilinguismo é apontado como a melhor filosofia para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos (BRITO, 2010).

A seguir, abordaremos os pressupostos teóricos que caracterizam as filosofias educacionais ao longo da formalização e institucionalização da educação dos surdos, buscando compreender seus aspectos fundamentais que embasaram a educação de surdos no Brasil.

2.2.1 Oralismo

O Oralismo compreende a surdez sob uma abordagem clínico-terapêutica, uma deficiência que deve ser “curada”, através de estímulos sonoros que objetivam total reabilitação por meio da fala e da leitura orofacial. Suas metodologias dedicam-se ao ensino da língua oral, excluindo qualquer forma de gestualização.

Segundo Goldfeld (2002), essa filosofia propunha que a criança surda deveria ser submetida a estimulação auditiva precoce, aproveitando seus resíduos auditivos para possibilitar-lhe a discriminação dos sons que ouve. É o que podemos observar na citação que se segue:

a criança surda deve, então, submeter-se a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos possuem, e possibilitá-las (*sic*) a discriminar os sons que ouvem. Pela audição e, em algumas metodologias, também com base nas vibrações corporais e da

terapêutica”, al no permitir que la educación especial tenga un amplio enfoque social. Postulaba que la educación especial debe ser subordinada a lo social, debe estar coordinada con lo social, fusionada orgánicamente con lo social” (VIGOTSKI, 1997, p. 6).

¹² “Decididamente todas las particularidades psicológicas del niño con defecto tienen como base no el núcleo biológico, sino el social” (VIGOTSKI, 1997, p. 5).

leitura orofacial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar (GOLDFELD, 2002, p. 35).

Assim, percebe-se que, para realização dessas técnicas, os surdos eram avaliados de forma homogênea, não levando em consideração as diferenças individuais em relação ao nível de resíduo auditivo de cada um.

Para Strobel (2009), embora sempre tenha existido ao longo da educação dos surdos, o método “Oral Puro” foi deliberado no II Congresso Internacional de Educação para Surdos, realizado em Milão, de 6 a 11 de setembro de 1880. Baseado na premissa de que os surdos não tinham problemas no aparelho fonador e emissão de voz, concluiu-se que os surdos não teriam problemas para aprender a falar. Neste congresso,

havia(m) 164 delegados no evento, sendo uma boa maioria de franceses e italianos a favor do oralismo, votou pela proibição da língua de sinais nas escolas da época. Apenas Estados Unidos e Inglaterra eram a favor do uso da língua de sinais. Os próprios educadores surdos foram proibidos de votar. Com a influência de Graham Bell pelas criações de aparelhos auditivos, admirados e cridos como uma solução para a “cura” da surdez, o Congresso finalizou com a aprovação do método oral, único e exclusivo para a educação de surdos (STROBEL, 2009, p. 33).

Observa-se que as votações desse evento não foram paritárias em relação às pessoas surdas, uma vez que não tiveram o direito de voto, ou seja, foram excluídas de participarem ativamente dos rumos da sua escolarização.

O conhecido Congresso de Milão representou a oficialização do Oralismo Puro, acordado por mais de 160 membros do congresso, sendo apontada como a melhor abordagem para a educação de surdos. De acordo com as atas¹³ oficiais do congresso, foram abordadas as seguintes questões centrais:

1. Relate as vantagens do Método de Articulação em contraposição ao Método de Sinais e vice-versa (sobretudo levando-se em consideração o desenvolvimento mental e ressaltando sua importância no âmbito social).
2. Explique em que consiste o Método “Oral Puro” e mostre a diferença entre estes e o Método “Combinado”.
3. Defina exatamente o limite entre os chamados Sinais “Metódicos” e os “Naturais”.
4. Qual é o meio mais natural e efetivo pelo qual os surdos-mudos poderão adquirir, sem dificuldade, sua própria linguagem?

¹³ Esse material está disponível no acesso da biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos, contém a versão original em inglês e a tradução em português. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 10 maio. 2018.

5. Quando e como a gramática deve ser usada no ensino da linguagem? Deve ser usada a do oralismo ou de sinais?
6. Quando os alunos deverão fazer uso de manuais ou livros? Em que disciplinas devem ser suprimidos? (INES, 2011, p. 3-4).

As resoluções desse congresso foram unânimes ao determinar que às escolas de surdos cabia o ensino da fala como meio de inserção dos surdos na sociedade. Para tanto, foram adotadas as seguintes resoluções, constantes das minutas oficiais das atas apresentadas por Arthur A. Kinsy, nomeado secretário da seção anglofônica, conforme apresenta o quadro:

Quadro 1 - Resoluções do Congresso de Milão - 1880

Aspectos considerados	Resoluções adotadas
a) A incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento.	1) Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo.
b) Que o uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais prejudica a fala, a leitura labial e a precisão de ideias.	1) Que se deve dar preferência ao Método Oral Puro.
c) O grande número de surdos e mudos não está recebendo o benefício da educação e que este fato se deve à falta de participação (impotenza) das famílias e das instituições.	1) Que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos-mudos possam receber educação.
d) Que o ensino de surdos deve assemelhar-se ao máximo do ensino dos que ouvem e falam.	1) Que o meio mais natural e efetivo, pelo qual os surdos que falam possam adquirir o conhecimento da linguagem, é através do método "intuitivo", que consiste em expor primeiro pela fala e, posteriormente, pela escrita os objetos e os fatos que ocorrem diante dos olhos dos alunos. 2) Que durante o período inicial ou maternal o surdo-mudo deve ser conduzido à observação das formas gramaticais por meio de exemplos e de exercícios práticos e que, na etapa seguinte, ele deve ser auxiliado a deduzir as regras gramaticais, expressas com a máxima simplicidade e clareza, a partir desses exemplos. 3) Que os livros, escritos com palavras e numa linguagem conhecida pelo aluno, possam ser por ele manuseados a qualquer momento.
e) A carência de livros mais elementares que auxiliem o surdo-mudo no desenvolvimento gradual e progressivo da língua.	1) Que os professores, que utilizam o sistema oral, devam dedicar-se à publicação de obras especiais sobre o assunto.

Continua

Conclusão

Aspectos considerados	Resoluções adotadas
f) Os resultados obtidos através de diversas pesquisas sobre surdos-mudos, que tinham há muito tempo desistido de frequentar a escola, de todas as idades e condições, e que quando questionados sobre vários assuntos, respondiam corretamente, articulando com bastante clareza e conseguindo ler os lábios de seus interlocutores com grande facilidade.	1) Que os surdos-mudos, que aprenderam pelo Método Oral Puro, não esquecem os conhecimentos adquiridos, mesmo após ter deixado a escola, continuando a progredirem ainda mais pela conversação e pela leitura facilitadas. 2) Que, na conversa com pessoas ouvintes, os surdos-mudos utilizam exclusivamente a fala. 3) Que a fala e a leitura exclusivamente labial são desenvolvidas através da prática, sendo um conhecimento que não se perde.
g) A educação dos surdos-mudos por meio da fala requer exigências peculiares e considerando também que a experiência de professores para surdos-mudos é quase unânime.	1) Que a idade mais favorável para o ingresso de uma criança surda na escola é entre oito e dez anos. 2) Que o período escolar se deve estender, no mínimo, por sete anos. Entretanto recomendam-se oito anos. 3) Que nenhum professor consegue efetivamente transmitir ensinamentos pelo Método Oral Puro a uma classe com mais de dez alunos.
h) A aplicação do Método Oral Puro em instituições, nas quais ainda não está completamente implantado, deva ser prudente, gradual e progressiva, caso contrário estará fadada ao fracasso.	1) Que os alunos que ingressaram mais recentemente na escola devam formar uma classe à parte, na qual o ensino deva ser efetuado por meio da fala. 2) Que esses alunos iniciantes devam ficar completamente separados, até o término da escola, daqueles alunos adiantados, educados por meio da língua de sinais, sendo tardio o ensino da fala. 3) Que a cada ano seja formada uma nova classe oralizada até que todos os alunos antigos, que aprendem por meio de sinais, tenham concluído a educação escolar.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no original do Ines (INES, 2011, p. 4-8).

Verifica-se que essas resoluções reduziram a educação de surdos à oralização, leitura orofacial, banimento da língua de sinais e, conseqüentemente, a exclusão política do povo surdo, pois defendiam a segregação dos surdos que utilizavam a língua de sinais.

Nesse congresso, a filosofia “oralista se impôs com a tese de que só a fala permite integração do surdo à vida social e de que os sinais prejudicam o desenvolvimento da linguagem, bem como a precisão das ideias” (GÓES, 2002, p. 40). Portanto, ao priorizar a língua oral, conseqüentemente outros aspectos pedagógicos foram ignorados para educação dos surdos.

Segundo Perlin e Strobel (2008), as técnicas mais utilizadas no Oralismo eram o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial. Assim, descrevem-nas:

o treinamento auditivo: estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala, geralmente fazem treinamentos com as aparelhagens como AASI¹⁴, e outros.

O desenvolvimento da fala: exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação, lábios, mandíbula, língua e exercícios de respiração e relaxamento.

A leitura labial: treino para a identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 13).

Entretanto, um ensino baseado apenas na oralização pode limitar as pessoas surdas a falar palavras isoladas, mas não ao domínio da fala, uma vez que “a aquisição de um número reduzido de palavras não constitui um aprendizado de uma língua, mas sim, a produção de uma linguagem sem significado para o sujeito” (SLOMSKI, 2012, p. 35).

De acordo com Góes (2002) essa perspectiva educacional passou a ser criticada pelo fracasso na educação e desenvolvimento dos surdos. Esses resultados conduziram a outras propostas de ampliação dos recursos comunicativos. A autora relata:

a história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social (GÓES, 2002, p. 38).

Em suma, a história nos revela que apenas o ensino da língua oral é insuficiente para o desenvolvimento acadêmico dos surdos, o que foi verificado tardiamente, após um século, que a aquisição da linguagem para os sujeitos surdos só será possível por meio da utilização da língua de sinais.

Corroborando essa ideia, Slomski (2012) analisa que a crítica em relação ao Oralismo consiste na organização do planejamento educacional com base na perspectiva clínico-patológica, centrada na falta de audição e não na possibilidade de aquisição da língua de sinais. As limitações sociolinguísticas enfrentadas pelas pessoas surdas são provocadas pelo meio social do qual fazem parte, uma vez que,

¹⁴“AASI: é o aparelho de amplificação sonora individual, que aumenta os sons, possibilitando que o sujeito com surdez consiga escutar, este aparelho auditivo tem vários tipos de fabricações e de diferentes modelos, o mais tradicional é o colocado atrás da orelha com molde da orelha interna, é conhecido popularmente como aparelho auditivo” (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 13).

se forem dadas as condições de acesso através da Libras, não haverá déficit em relação às pessoas ouvintes.

Ao historicizar as decisões do congresso de Milão inserido no contexto social do século XIX, marcado por uma visão biologizante do corpo, ou daquilo que seria um corpo normal, aos surdos é imposto o método Oral Puro, sob a legitimidade do exercício do poder ouvintista. O Oralismo perdurou em todo o mundo até a década de 1970, ano que William Stokoe publicou um artigo científico demonstrando que a língua de sinais americana apresenta todos os aspectos linguísticos das línguas orais.

Atualmente esta metodologia ainda é realizada em algumas instituições que consideram a falta de oralização e leitura orofacial determinantes para a exclusão social das pessoas surdas, pois estão inseridas numa sociedade onde a maioria é falante da língua oral.

2.2.2 Comunicação Total

A Comunicação Total emergiu nos anos de 1970, a partir de duras críticas à abordagem oralista que, após a realização de vários estudos (BRITO, 1990; GÓES, 2002; GOLDFELD, 2002), revelou-se insuficiente para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos. Ganhou força após a divulgação dos trabalhos de William Stokoe, que contribuíram para mudanças de concepção em relação ao sujeito surdo, o qual teoricamente deixou de ser visto como portador de uma patologia, mas sim uma pessoa que precisa ter um desenvolvimento pleno.

O objetivo dessa metodologia, segundo Lacerda (1998, p. 4), é “fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir seu mundo interno”, portanto, prioriza a comunicação entre surdos e surdos e surdos e ouvintes.

Essa filosofia diferencia-se do Oralismo ao permitir a utilização de vários meios de comunicação, como a utilização de sinais, gestos, linguagem verbal, datilologia (soletração manual), oralização e leitura orofacial. Acredita que a comunicação é mais importante que o desenvolvimento da fala e da habilidade de fazer leitura orofacial (GOLDFELD, 2002). Nesse sentido, a autora explica as metodologias utilizadas no Brasil:

além da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Comunicação Total utiliza ainda a datilologia, também chamada de alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto), o “cued-speech” (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais) (GOLDFELD, 2002, p. 40-41, grifos da autora).

Observa-se que essas metodologias visavam a criação de possibilidades de comunicação, contudo, mesmo que implicitamente, objetivava desenvolver habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa.

A Comunicação Total também utilizava técnicas de oralização combinadas com o uso de sinais. Desse modo, ao utilizar duas línguas de modalidades tão diferentes, os estudantes não apresentaram bom nível de desenvolvimento. Nesse entendimento, Lacerda (1998) mostra que estudos realizados nas décadas de 1970 e 1980 apontaram que os alunos ainda apresentavam algumas dificuldades.

Entretanto, segundo essas análises avaliativas, eles apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e ideias e comunicar-se em contextos extraescolares. Em relação à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importantes, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Observam-se alguns poucos casos bem-sucedidos, mas a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento (LACERDA, 1998, p. 4).

Dessa forma, essa filosofia representou um resgate da língua de sinais proibida pelo Oralismo. Entretanto, utilizava-a como recurso pedagógico para o ensino da língua oral, o que se revelou insuficiente para promover a escolarização e inclusão social dos alunos em outros ambientes sociais.

Paralelamente a este cenário, estudos sobre a língua de sinais foram sendo realizados e ganharam mais estruturas ao defender que esse meio de comunicação é natural dos surdos e o canal para o acesso à linguagem. Brito (2010) corrobora com essa concepção, ao defender que pelas especificidades dessa língua é impossível o uso concomitante ao uso da língua oral pela inviabilidade da comunicação bimodal, usada pelos apoiadores da comunicação total.

A estrutura conceitual subjacente a cada uma das línguas (oral e de sinais) é própria de distintas visões de mundo e constitui-se em distintos veículos de pensamento. Isto torna dificultoso o ato de pensar e concatenar ideias através de dois sistemas diferentes ao mesmo tempo (BRITO, 2010, p. 16).

A autora brasileira Lucinda Ferreira Brito tornou-se referência nos estudos sobre os aspectos linguísticos da Libras, por escrever de forma original e pioneira o livro “Por uma gramática de Língua de Sinais”. Essa obra exhibe aspectos descritivos da Libras como: o fonológico, o morfológico, o semântico e o pragmático, com objetivo de despertar o interesse científico pela estrutura gramatical dessa língua, apontando o Bilinguismo, no seu sentido estrito (Libras e Português na modalidade escrita), como filosofia educacional mais adequada para o povo surdo.

A partir de então, a comunidade surda passou a lutar pelo reconhecimento e oficialização da língua de sinais e, conseqüentemente, pelo direito à oferta de uma educação que garanta a transmissão dos conteúdos em Libras.

2.2.3 Bilinguismo

O Bilinguismo contrapõe o Oralismo e a Comunicação Total respectivamente, por considerar o canal visogestual essencial para aquisição da linguagem e advoga um âmbito educacional bilíngue em que a língua de instrução é a língua de sinais. Estudiosos da área da surdez, mesmo antes do reconhecimento da Libras ao *status* de língua, já defendiam o Bilinguismo para educação de surdos como: Quadros (1997), Sá (1999), Ferreira (1999) e Skliar (1999).

A educação bilíngue tem como pressuposto que seja ofertado, ao educando surdo, o direito de ser ensinado na sua língua materna (L1), aprendendo a escrita da língua oral (L2) de forma sistematizada. Contudo, a língua de sinais e a língua oral poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente (CAPOVILLA, 2000).

De acordo com Goldfeld (2002), para os bilinguistas, o surdo não precisa buscar uma vida semelhante aos ouvintes, a questão principal é entender suas especificidades, sua língua, sua cultura, seu modo de pensar, e não seus aspectos biológicos ligados à falta de audição. Nesse sentido, a autora esclarece:

o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para

poder se aproximar o máximo possível do padrão de anormalidade é rejeitada por esta filosofia (GOLDFELD, 2002, p. 43).

Essa filosofia percebe o surdo enquanto sujeito que compreende o mundo a sua volta por meio de experiências visuais que precisam ser valorizadas para sua constituição enquanto cidadão.

Skliar (2015) faz um alerta sobre o sentido do termo “bilíngue” utilizado de forma subjacente nas instituições de ensino. Considera que essa abordagem não é desenvolvida como um intercâmbio harmônico entre duas culturas, mas sim de forma conflituosa ao substituir a imposição do oral pela escrita e leitura, causando uma sensação de dominação política e cultural que provoca uma falsa condição de bilinguismo. Sob esse ponto de vista, o autor avalia:

a educação bilíngue para surdos que tem se desenvolvido nos países expressa, em muitas ocasiões, uma óbvia incoerência. E isto ocorre, na minha opinião, em virtude de cinco razões: os vários e contraditórios sentidos a partir dos quais se define que os surdos são bilíngues e que a pedagogia deve refletir coerentemente essa condição; a “ouvintização” pedagógica, isto é, a intenção de realizar uma educação bilíngue exclusivamente a partir de professores, didática, textos, dinâmicas, percepções e língua dos ouvintes monolíngues; a “ouvintização” pedagógica no processo de formação dos educadores surdos; a falta de uma assessoria política competente dentro do universo da educação de surdos; e, finalmente, a tendência à experimentação pelo receio em termos da “coerência” que deve imperar nos princípios inovadores da educação bilíngue para surdos (SKLIAR, 2015, p.10, grifos do autor).

Skliar (2015), também menciona algumas questões prejudiciais em relação à educação de surdos:

a possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngue permitiria refletir sobre questões ignoradas nesse território, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas (SKLIAR, 2015, p. 8).

Diante de tais questionamentos, observa-se que, para o desenvolvimento dessa perspectiva educacional, é preciso superar questões macro e micro estruturais em relação ao atual sistema de ensino. A efetivação dessa educação ainda é um desafio, visto que as aulas são desenvolvidas e planejadas visando a atender aos

alunos ouvintes, o que compromete qualitativamente o processo de ensino aprendizagem desses alunos.

Com base nesse cenário, um grupo de pesquisadores surdos e ouvintes elaborou, em 2014, um relatório sobre a política linguística de educação bilíngue, em que o principal objetivo é propagar e assegurar que a escolarização dos surdos no Brasil seja realizada em escolas bilíngues (THOMA *et al*, 2014). Esse relatório preconiza:

a Educação Bilíngue Libras – Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda (THOMA, *et al*, 2014, p. 6).

Isso significa que a Libras deve ser utilizada desde a educação infantil como língua materna e como língua de instrução para o aprendizado do português. De acordo com Fernandes e Moreira (2014) a aprendizagem da Língua Portuguesa é necessária por ser a língua oficial do país, a qual garantirá o letramento e acesso ao conhecimento formal aos cidadãos surdos brasileiros.

Skliar (2013) afirma que as mudanças de concepções sobre o sujeito surdo e as descrições em torno da língua geraram novos modelos para educação de surdos, denominadas de educação bilíngue e bicultural, “porém, o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas socioculturais não podem ser considerados por si só como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional” (SKLIAR, 2013, p. 8).

A pesquisadora Ronice Muller de Quadros, por meio de vídeos nas redes sociais que constituem a série¹⁵ intitulada "Escola Bilíngue para Surdos", advoga em defesa da criação de escolas bilíngues para surdos, o que tem sido a mais recente reivindicação da comunidade surda do Brasil. No seu entendimento, essa proposta oferecerá ao educando, além de acesso ao conhecimento por meio da sua língua materna, o contato com professores surdos, considerado essencial para o seu desenvolvimento sociocultural, uma vez que representa um referencial na constituição da identidade surda.

¹⁵ Série está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PeuN2s1OxcM>

Dessa forma, Quadros (2015) pontua que, para definir bilinguismo depende de fatores de ordem política, social e cultural. No Brasil, “as políticas linguísticas, têm a tendência de “subtrair” as línguas, ao invés de utilizar uma política linguística aditiva” (QUADROS, 2015, p. 188, grifos da autora). A partir dessa constatação, a autora defende uma política linguística em uma perspectiva “aditiva”, pois acredita que compreender mais línguas é uma vantagem no campo cognitivo, político, social e cultural do educando.

Uma referência de escola bilíngue no Brasil é o Ines. Atualmente, essa instituição oferece ensino desde a educação infantil até o ensino superior, com metodologias e estratégias exclusivamente visuais apropriadas aos surdos. Os professores bilíngues que trabalham nela conhecem a história da educação dos surdos, assim como estratégias adequadas à aquisição dos conteúdos escolares (STREIECHEN *et al.*, 2017, p. 97).

Na prática, acreditamos que estamos aquém da oferta de uma escolarização bilíngue para os estudantes surdos, em certa medida, o que temos oferecido é uma espécie de Comunicação Total melhorada, que utiliza a língua de sinais para transmissão dos conteúdos, porém sem um contexto escolar que atenda às especificidades linguísticas e culturais desses educandos. Em suma, Kyle (2013) afirma:

nos últimos anos, a discussão sobre método tem sido apenas transferir do oralismo passando pela comunicação total até o reconhecimento da língua de sinais. As questões debatidas pelas escolas têm a ver com procedimentos e práticas e não dizem realmente respeito à *adoção* da língua. Assim, quando a escola muda sua política para uma abordagem bilíngue, isso não significa necessariamente que há uma aceitação real do uso da língua e do contexto no qual esta ocorre (KYLE, 2013, p. 18).

Assim, verifica-se que o discurso atual sobre bilinguismo tem se limitado ao uso de duas línguas em âmbito escolar, o português e a Libras, contudo, utilizadas dentro de contextos que favorecem a prática do português sinalizado¹⁶ e que priorizam a língua Portuguesa.

Portanto, o Bilinguismo defende a necessidade de a criança aprender primeiramente a Libras, pois será por meio dela que alcançará o desenvolvimento

¹⁶ “Língua artificial utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais” (GOLDFELD, 2002, p. 40).

linguístico e cognitivo necessários para aprendizagem da leitura e escrita da língua Portuguesa. Para isso, prevê o ensino ministrado em escolas bilíngues por professores bilíngues.

2.2.4 Pedagogia Surda

A Pedagogia Surda surge como novo caminho para a educação de surdo, pois visa a atender satisfatoriamente as especificidades do educando surdo, por considerar todos os aspectos culturais dos mesmos. Essa filosofia é desejada pela comunidade surda, pois suas lutas “giram em torno da constituição da subjetividade do jeito surdo de ser, ou seja, da construção de sua verdadeira identidade e consagração de sua cultura, a qual só poderá ocorrer no encontro com seus pares” (STREIECHEN *et al.*, 2017, p. 99).

Para as pesquisadoras surdas Perlin e Strobel (2008), essa filosofia traz novas reflexões para além do Bilinguismo, restrito ao domínio de duas línguas em ambiente escolar bilíngue. Seus fundamentos partem do entendimento de que a educação dos surdos se dá quando ele é “colocado em contato com sua diferença para que aconteça a subjetivação e as trocas culturais” (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 19). As autoras explicam:

a modalidade da ‘diferença’ se fundamenta na subjetivação cultural. Ela surge no momento que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural, surge no espaço pós-colonial. Neste espaço não mais há a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridação, ocorre a aprendizagem nativa própria do surdo (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 19).

Essa proposta estabelece a eliminação de práticas reguladoras impostas por ações pedagógicas ouvintistas, como por exemplo, o domínio da língua oral, ainda presente no Bilinguismo, que caracteriza uma imposição ouvintista. Para as autoras, isso é posto como um obstáculo que ainda precisa ser superado e conquistado para que o sujeito surdo possa se relacionar socialmente. Vilhalva (2004) descreve como deve ser a atuação pedagógica:

é importante observar se o professor está ocupando todo o seu tempo explicando as aulas não dando tempo para o aluno elaborar, construir o que está sendo exposto. É preciso entender que a mesma quantidade de tempo que o professor expõe sua aula deverá ser alternado com a participação dos alunos, colocando – se assim num plano de igualdade e respeito. Não é fácil

no início provocar um diálogo com os alunos Surdos sinalizadores se o professor ouvinte não for sinalizador, isto é, usuário da língua de sinais, porém o ensino é processual e essa participação dos alunos a comentar com o professor o que está aprendendo só virá com o tempo (VILHALVA, 2004, p. 4).

Dessa forma, é necessário que as aulas sejam planejadas previamente para que o professor possa recorrer a outro professor surdo para tornar os conteúdos compreensíveis aos estudantes surdos, sempre levando em consideração os aspectos da cultura surda, assim a parceria entre professor ouvinte e surdo é essencial para essa filosofia.

Outro aspecto defendido por esta pedagogia é que a educação de surdos precisa se fundamentar em procedimentos pedagógicos interculturais, que levam em consideração os aspectos relacionados às identidades surdas (PERLIN; STROBEL, 2008). Para elucidar melhor, as pesquisadoras esclarecem:

neste procedimento o processo inverte a regulação. Não é mais o ouvinte que regula o surdo, não é mais o anômalo, ou o surdo excluído na sua inferioridade. É a cultura surda que regula o surdo em direção a seu ser diferente e a sua defesa diante daquilo que chamo de práticas discriminatórias que mapeiam populações sobre marcas visíveis e transparentes de poder que as mantém na subalternidade (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 19).

Como se pode perceber, as autoras chamam atenção para práticas discriminatórias e excludentes realizadas nas instituições de ensino, que exigem dos estudantes surdos o domínio de habilidades, muitas vezes, impossíveis de desenvolverem, portanto, é necessária uma reestruturação das práticas pedagógicas, pois vivemos em uma sociedade multicultural.

Nessa mesma abordagem, Freire (1992) alude que o fenômeno do multiculturalismo implica a convivência de diferentes culturas no mesmo espaço. Entretanto, o autor alerta que isso não acontece de forma espontânea, ou seja, “é uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns” (FREIRE, 1992, p. 80).

Contudo, embora a Libras seja reconhecida linguisticamente, a Pedagogia Surda ainda não se efetivou no país por vários fatores políticos, sociais e culturais. Citamos, como exemplo, o número restrito de profissionais que conhecem a língua do povo surdo brasileiro e a subalternidade imposta à cultura surda em detrimento da cultura ouvinte.

Neste contexto, a educação contemporânea de surdos é desenvolvida de acordo com os pressupostos da EI. Portanto, faz-se necessário conhecê-la para que seja realizada em face das necessidades sociolinguísticas apresentadas por esses educandos. Para esse fim, dentre os vários aspectos que precisam de aprofundamento teórico concernentes à educação de surdos na perspectiva da inclusão no ensino superior, está a atuação do IE que será abordada no próximo capítulo.

3 ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: PROCESSOS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Neste capítulo, abordaremos o surgimento da atuação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (Tils) e sua profissionalização, assim como o referencial teórico sobre os processos de tradução e interpretação, com ênfase no último, por ser objeto de estudo desta pesquisa. Ressaltamos que utilizamos o termo TILS para nos referirmos ao intérprete que atua em outros espaços de trabalho que não sejam as instituições de ensino e Intérprete Educacional (IE) para o profissional que atua diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos em âmbito acadêmico.

Historicamente, é no contexto de afirmações políticas dos surdos que surge o TILS, profissional especializado que realiza a tradução e interpretação do Português para Língua Brasileira de Sinais (Libras) e vice-versa. Quadros (2007) relata que sua constituição profissional está intimamente ligada à inserção social das pessoas surdas, assim descreve:

a participação de surdos nas discussões sociais representou e representa a chave para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. Outro elemento fundamental neste processo é o reconhecimento da língua de sinais em cada país. À medida em que a língua de sinais do país passou a ser reconhecida enquanto língua de fato, os surdos passaram a ter garantias de acesso a ela enquanto direito linguístico. Assim, conseqüentemente, as instituições se viram obrigadas a garantir acessibilidade através do profissional intérprete de língua de sinais (QUADROS, 2007, p. 13).

Dessa forma, o reconhecimento profissional do intérprete de Libras está vinculado à luta da comunidade surda pelo respeito a sua língua e a sua cultura e, conseqüentemente, à conquista do direito à escolarização na sua língua materna.

De acordo com Ampessan, Guimarães e Luchi (2013, p. 12), o IE possui “a função de intermediar os conhecimentos dos professores por meio da língua de sinais para o surdo, e vice-versa”. Assim, a partir da garantia desse profissional em âmbito escolar, os estudantes surdos deixaram de ser alunos das instituições especializadas para estudarem nas escolas comuns, por poderem contar com a transmissão dos conteúdos na sua língua materna, conforme está previsto nas diretrizes da Educação Inclusiva (EI).

Devido à atual política educacional desenvolvida numa perspectiva inclusiva bilíngue¹⁷, acrescenta-se o IE ao quadro de profissionais da educação, para promover a mediação do discurso em sala de aula, nas relações interpessoais e demais atividades na unidade de ensino.

3.1 CONSTITUIÇÃO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: DO ASSISTENCIALISMO À PROFISSIONALIZAÇÃO

No Brasil, a constituição inicial do Tils teve início na década de 1980, em atividades religiosas, de forma voluntária. Esta atividade era realizada informalmente por familiares de sujeitos surdos ou por pessoas que se interessaram em aprender a Libras para desenvolver ações de interpretação (LEITE, 2005).

Na década de 1990, a aprendizagem da Libras e as práticas de interpretação continuaram provenientes do contato com as pessoas surdas em âmbito religioso. Rosa (2005) corrobora em seu relato de experiência:

o meu interesse pelas comunidades surdas começou na Igreja do Nazareno Central de Campinas, onde no mês de maio de 1994 teve início um curso de língua de sinais com o propósito de começar um trabalho de evangelização com os surdos de Campinas [...]. Naquela época, em Campinas, quase nada se sabia sobre a profissão de instrutor surdo de língua de sinais, assim como não havia na cidade nenhum surdo formado pela FENEIS[...]. Durante os dois primeiros anos de trabalho com pessoas surdas no Ministério Voz no Silêncio, da Igreja do Nazareno Central de Campinas, atuei como coadjuvante nas tarefas diversas que envolviam o trabalho com os surdos (ROSA, 2005, p. 8-11).

Tendo em vista o relato, percebe-se a natureza humanitária e evangelizadora das pessoas que se propunham a desenvolver as primeiras ações de interpretação e, conseqüentemente, o contato com surdos adultos era essencial para formação e qualificação dos profissionais que pretendiam atuar como intérpretes.

Um marco importante para o estabelecimento da profissionalização do Tils foi a organização da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), fundada em 1987. Com isto, essa instituição passou a oferecer intérpretes capacitados para prestação de serviços de tradução e interpretação com base em valores tabelados, os quais passaram a servir de referência nacional para contratação

¹⁷ O termo bilíngue neste capítulo é utilizado no sentido restrito ao uso de duas línguas (LIBRAS/Português).

desses profissionais. Dessa forma, a solicitação do trabalho dos TILS mudou seu caráter filantrópico, sendo reconhecido pelos ouvintes e pelas próprias pessoas que desempenhavam a função (LEITE, 2005).

A primeira lei que previu a presença do Tils nos espaços socioculturais com a presença de surdos foi a Lei de Acessibilidade nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000) que, em seu Artigo 18, assume o compromisso de implantação de programas de formação de intérpretes de Libras/Português/Libras. Além de regulamentar esse artigo, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), também tornou obrigatória a presença do IE nas instituições de ensino em todos os níveis que tenham alunos surdos matriculados, conforme seu Art. 14:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005, art. 14).

Diante do referido na lei, o acesso à comunicação e aprendizagem para estudantes surdos nas instituições de ensino inclusivas será possível, dentre outros fatores e necessidades, pela atuação do IE em sala de aula, visto que mesmo tendo professores fluentes em Libras, faz-se necessário o trabalho desse profissional porque o professor ministra as aulas em português, sendo inviável fazer as duas coisas ao mesmo tempo, com riscos de comprometer ambos os processos, a oralização e a interpretação.

Outro fato importante para o reconhecimento profissional dos TILS foi a criação da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérprete de Língua de Sinais (Febrapils). Essa entidade foi fundada em 22 de setembro de 2008, com objetivo de consolidar ações em prol da categoria de tradutores, intérpretes e guia-intérpretes de Libras. Metzger (1999 apud LEITE, 2005) apresenta historicamente os quatro modelos de papéis do intérprete de língua de sinais:

o modelo de **ajudador** tem relação com o tempo em que a profissão de intérprete encontrava-se em fase de organização, nos Estados Unidos, quando a maioria das pessoas (amigos ou familiares de surdos), que tinham alguma fluência nas duas línguas, desempenhavam essa função. O modelo de **condutor** projeta o intérprete como se fosse máquina e aparece ao longo dos últimos estágios de profissionalização. Na tentativa dos intérpretes em cumprir o modelo de condutor, como se fossem máquinas, surge o problema

da qualidade e da responsabilidade pela interpretação realizada, diz Metzger. Dessa problemática anterior é que surge o modelo de **facilitador da comunicação**, modelo este, muito semelhante ao de **condutor**. O modelo de **especialista bilíngue e bicultural** é o modelo que leva em consideração os fatores situacional e cultural como sendo relevantes para o desempenho da tarefa de interpretar (LEITE, 2005, p. 50, grifos da autora).

Percebe-se, nesta citação, a evolução positiva da percepção em relação à atuação do TILS, vista como ajudador, condutor, facilitador e, finalmente, como especialista bilíngue e bicultural, com reconhecimento profissional para exercer seu trabalho.

No Brasil, a oficialização e regulamentação da profissão do Tils aconteceu com a promulgação da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010). Essa lei estabelece, em seu Art. 2º, que “o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010). Em relação a sua formação orienta que deve ser por meio de “cursos de educação profissional reconhecidos pelo sistema que os credenciou, cursos de extensão universitária, cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação” (BRASIL, 2010, art. 4º).

Sem desmerecer sua relevância, percebe-se que essa lei limitou a regulamentação da profissão à formação em nível médio, às atribuições e às competências no exercício. Contudo, esse nível de formação previsto, de certa forma, desmerece o profissional que já tem formação superior, submetendo-o à carreira de nível médio, uma vez que essa não está prevista em nível superior.

Diferentemente da recente lei que regulamenta a profissão do Tils, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), em seu Capítulo V, Art. 17, determina que a formação do tradutor e intérprete de Libras/Português/Libras deve efetivar-se por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em ambas as línguas. A atuação de profissionais que não tenham formação superior é prevista nesse documento como exceção. Nesse sentido, a LBI, em seu art. 28, assegura que, para atuar no ensino superior e pós-graduação deve ser profissional intérprete de nível superior (BRASIL, 2015).

Entretanto, a realidade não é bem essa, justamente pela falta de cursos e acesso aos mesmos. Diante disso, Cassiano (2016) destaca que, até que tenhamos

um número maior de profissionais formados na educação superior, alguns estados brasileiros seguem a formação definida pela Feneis, no documento “O que é intérprete de Língua de Sinais para pessoas surdas”. Algumas dessas condições são:

- a) Ter competência na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais;
- b) Possuir no mínimo o ensino médio completo, mas preferencialmente ensino superior;
- c) Ser membro ativo da Associação de Surdos local;
- d) Possuir certificado expedido pela FENEIS;
- e) Possuir certificado Exame PROLIBRAS – MEC;
- f) Possuir alguma noção de outro idioma estrangeiro;
- g) Ter noções suficientes de linguística, comunicação e técnicas de tradução e interpretação;
- h) Ter contato com surdos adultos com frequência comprovada;
- i) Ter disponibilidade de tempo para estar presente onde se fizer necessário (CASSIANO, 2016, p. 4).

Além dessas orientações, o profissional conta com o Código de Ética, instrumento orientador para sua atuação. Esse código foi aprovado no II Encontro Nacional de Intérpretes, realizado na cidade do Rio de Janeiro em 1992, o qual constitui o Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da Feneis do Rio de Janeiro (QUADROS, 2007).

Esse documento apresenta os deveres fundamentais do intérprete no desenvolvimento da interpretação, também apresenta orientações sobre as relações com o contratante do serviço e com os colegas de trabalho e, por fim, aborda a responsabilidade profissional em relação às pessoas surdas.

Atualmente, em 2019, verificamos que a formação dos Tils no estado de Goiás é desenvolvida em cursos promovidos por: Associações de Surdos, Centros de Atendimentos Educacionais Especializados (CAEE), Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), projetos de extensão universitária, cursos de pós-graduação e por pouquíssimos cursos de graduação em Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras e licenciatura em Letras/Libras pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Alguns cursos superiores para formação de TILS são citados por Rodrigues (2010) em seu trabalho intitulado “Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: desafios para formação de intérpretes de língua de sinais”. O autor utiliza a sigla ILS para se referir ao Tils.

Atualmente, encontramos cursos superiores que se destinam a formação do ILS brasileiro: (1) o curso de Letras-LIBRAS na modalidade de Bacharelado da Universidade Federal de Santa Catarina; (2) o curso de Tradução e Interpretação com habilitação em LIBRAS-Língua Portuguesa da Universidade Metodista de Piracicaba; (3) o curso de Tecnólogo em Comunicação Assistiva LIBRAS e Braile da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (habilitando o ILS), este último com caráter tecnológico e não voltado especificamente ao ILS. Além dessas graduações, encontramos cursos de pós-graduação *latu sensu* visando à formação do ILS (RODRIGUES, 2010, p. 01).

Embora já existam os cursos de formação citados, no país, ainda prevalece a formação informal desenvolvida pelas instituições religiosas e pela convivência com surdos. Corroborando, Lacerda e Gurgel (2011), em Relato de Pesquisa publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, concluíram que, dos 37 TILS entrevistados, 41% atuam no ensino superior e iniciaram sua atuação em espaços religiosos.

De acordo com Rodrigues (2010), os cursos de graduação em Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras, até o momento, não são acessíveis aos profissionais que já atuam, e nem aos que pretendem atuar como TILS, pois se restringem a algumas capitais do país. Diante desse cenário, até que se tenha a oferta de cursos superiores, é realizado, no país, o Exame Nacional para Certificação no Ensino da Língua Brasileira de Sinais e na Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras (Prolibras). Esse exame objetiva certificar profissionais para o ensino e/ou interpretação da Libras/Português/Libras. Esses profissionais podem atuar em vários contextos sociais, porém, atualmente, a maioria atua ou visa atuar na educação.

Dessa forma, a certificação para o ensino ou para a interpretação da Libras/Português/Libras é diferente: a primeira habilita o profissional para o ensino da língua, já a segunda para tradução e interpretação. Assim sendo, o profissional fará o exame para uma das atuações de cada vez. Sendo aprovado, o candidato receberá o certificado em sua residência, o qual o habilitará para atuar em qualquer estado do país. Até o momento, verificamos no *site*¹⁸ do Prolibras, que foram realizadas sete edições (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2013 e 2015) do programa nacional para a certificação de proficiência no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a certificação de proficiência em tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras), organizadas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em convênio com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

¹⁸ <http://www.prolibras.ufsc.br>

Outro aspecto importante, destacado por Nascimento (2012) na atuação do TILS, é que, além de mediar a interação entre surdos e ouvintes e conhecer ambas as línguas para conseguir realizar a transmissão dos códigos linguísticos entre a Língua Fonte (LF) e a Língua Alvo (LA), sua atuação constitui-se na mediação de discursos em lugares sócio-históricos específicos entre línguas de modalidades linguísticas diferentes. “Portanto, os discursos, as ideologias, as subjetividades e as culturas diferentes estão entrelaçadas e envolvidas nessa interação” (NASCIMENTO, 2012, p. 81).

O IE de Libras/Português/Libras realiza a interpretação entre duas línguas de modalidades distintas, no Português a modalidade é a oral-auditiva e na Libras, espaço-visual.

3.2 TEORIAS DA INTERPRETAÇÃO

O campo de estudo sobre a tradução e interpretação da Libras ainda é pouco explorado, por isso utilizam-se teorias já renomadas nos Estudos da Tradução¹⁹ entre línguas orais para fundamentação teórica desses estudos. Dentre as Teorias da Tradução, compartilhamos duas delas: a Teoria Interpretativa da Tradução, e a Teoria dos Modelos dos Esforços na Interpretação. A primeira teve sua gênese na análise dos processos envolvidos na interpretação consecutiva e a segunda na IS. Apesar dessas teorias terem origens diferentes, as duas são utilizadas de forma complementar na formação de tradutores e intérpretes (LIMA, 2012).

Considerando a escassez de material disponível em Português e a limitação do tempo para realizar a tradução das obras originais, utilizamos Pagura (2003, 2015), Freire (2008) e Lima (2012) para explicitarmos os pressupostos dessas duas teorias da interpretação.

¹⁹ “Um ponto importante em relação aos Estudos da Tradução diz respeito ao seu estabelecimento como campo disciplinar e não mais como campo de estudos. A distinção entre campo disciplinar e campo de estudos, proposta por Eco (1976) e retomada por Baker (1993) e por Magalhaes (2001), implica a ideia de que o *campo disciplinar* e (em contraposição ao campo de estudos) um estágio mais amadurecido de um ramo da ciência pressupondo o desenvolvimento de métodos de pesquisa e a delimitação de objetos de investigação” (ALVES; VASCONCELLOS, 2016, p. 376).

3.2.1 Teoria Interpretativa da Tradução

A Teoria Interpretativa da Tradução ou *Théorie du Sens* (Teoria do Sentido) foi proposta por Danica Seleskovitch, pesquisadora europeia que deu legitimidade acadêmica à área da interpretação e sua equipe na Sorbonne Nouvelle-Paris III (ESIT). A professora desenvolveu essa teoria a partir das suas experiências como intérprete de conferências e da análise das interpretações consecutivas (PAGURA, 2003).

Antes do início de seu trabalho como professora de interpretação e pesquisadora na Sorbonne, o treinamento de intérpretes estava associado ao ensino de línguas estrangeiras. [Seleskovitch 1975:3]. É Seleskovitch quem começa a refletir sobre o processo, vindo a desenvolver toda uma linha teórica sobre o assunto, a chamada “Teoria Interpretativa da Tradução” ou “*Théorie du Sens*” (Teoria do Sentido), conhecida em todo o mundo pelo seu nome original em francês (PAGURA, 2003, p. 217, grifos do autor).

Assim, com a *Théorie du Sens* a formação de TILS deixou de ser vinculada aos estudos de língua estrangeira, passando a ter uma teoria específica para os estudos da interpretação.

Essa Teoria estabelece três estágios durante o processo de interpretação: a percepção, a desverbalização e a reverbificação. O quadro criado por Lima (2012), explica cada um deles.

Quadro 2 - Estágios postulados pela Teoria Interpretativa da Tradução durante a interpretação simultânea

Percepção	Envolve a escuta de uma mensagem e a apreensão de seu significado por meio de um processo contínuo de análise. Aqui, focaliza-se a compreensão do sentido (<i>sens</i>) da mensagem, que é a fusão do significado linguístico das palavras e frases com os complementos cognitivos.
Desverbalização	Corresponde ao abandono imediato e intencional das palavras, e retenção da representação mental/cognitiva da mensagem (conceitos, ideias etc). Nessa fase, o intérprete fica apenas com a consciência do <i>sentido</i> , e é a partir dessa consciência que o intérprete pode espontaneamente expressar o sentido, sem estar preso à forma da língua de partida.
Reverbalização	A reverbalização propicia a produção de um novo enunciado na língua-alvo, revestindo o sentido desverbalizado de uma nova roupagem. Neste estágio do processo de interpretação, o intérprete tem a oportunidade de dar uma nova feição à mensagem já compreendida, ou seja, revestir o sentido desverbalizado de uma nova roupagem, e produzir um novo enunciado da língua-alvo.

Fonte: Lima (2012, p. 43).

Verifica-se que todos esses estágios se desenvolvem em torno do sentido do que está sendo dito pelo emissor da mensagem. Em outras palavras, poderíamos dizer, didaticamente, que o IE de Libras analisa e compreende a mensagem durante a percepção, entende o sentido e abandona as formas verbais no estágio da desverbalização e faz a correspondência do discurso compreendido na reverbalização.

Diante do exposto, Seleskovitch (1978 apud PAGURA, 2003, p. 221-222), esclarece que, “o novo enunciado deverá atender a dois critérios básicos: a mensagem original deve ser completa, provida de todos os detalhes e deve refletir as características da língua de chegada”.

Essa teoria também traz em seu arcabouço teórico o conceito de princípio da complementaridade cognitiva. Lederer (1990 apud FREIRE, 2008), o explica:

o conhecimento prévio é uma expressão vazia que abrange diversos “complementos cognitivos” que nos ajudam a entender o discurso. Esses complementos cognitivos incluem o conhecimento de mundo, do momento, do lugar, das circunstâncias nas quais um discurso é formulado, da memória do que foi dito anteriormente, do conhecimento de quem é o locutor e de quem são os ouvintes (LEDERER, 1990 apud FREIRE, 2008, p. 155, grifos do autor).

Para exemplificar melhor os complementos cognitivos utilizamos o quadro a seguir elaborado por Lima (2012).

Quadro 3 - Complementos cognitivos postulados pela Teoria Interpretativa da Tradução

O contexto verbal	Refere-se à interação das palavras já ouvidas pelo intérprete no enunciado, as quais se encontram em sua memória imediata, com outras palavras que vão surgindo. Cada palavra contribui para o significado das palavras em seu entorno imediato e as torna mais específicas.
O contexto situacional	Refere-se ao fato de o intérprete ser parte integrante do evento do qual está participando, pois conhece o palestrante e o público ao qual este está se dirigindo. O contexto situacional permite que o intérprete compreenda significados relevantes, eliminando a polissemia.
O contexto cognitivo	Refere-se ao saber latente, desverbalizado, que o intérprete possui sobre o assunto sendo tratado e outros correlatos, que intervêm na compreensão das sequências verbais sucessivas.

Fonte: Lima (2012, p. 43).

Esses três complementos cognitivos, implicitamente, apresentam a importância do contexto Histórico-Cultural, no qual o IE de Libras está inserido. Portanto, a sua trajetória, a sua dedicação, o seu entendimento e envolvimento com as diferentes

áreas do conhecimento farão toda diferença durante a Interpretação Simultânea (IS) em sala de aula.

3.2.2 Teoria dos Modelos dos Esforços na Interpretação

A Teoria dos Modelos dos Esforços na Interpretação foi proposta por Daniel Gile, pesquisador canadense, que apresentou um conjunto de conceitos e modelos para serem usados na formação de tradutores e intérpretes. Sua teoria centra-se na importância de construir o sentido durante a transposição de significações (PAGURA, 2015). Gile constatou que durante a IS há fatores que refletem na interpretação e que vão além do conhecimento linguístico e técnico, assim relatado pelo autor.

Gile (2002 [1997]) observou que mesmo intérpretes profissionais experientes, atuando em condições favoráveis (velocidade normal, boa pronúncia, discurso de complexidade técnica dentro de parâmetros aceitáveis etc.), cometem diversos erros e omissões que não podem ser considerados como consequência de pouco conhecimento linguístico, conhecimento de mundo ou de falta de domínio da técnica do processo interpretativo. Essa reflexão o levou a elaboração do chamado Modelo dos Esforços na interpretação simultânea, depois adaptado a outros modos de interpretação (GILE, 1997 apud PAGURA, 2015, p. 200-201).

A partir dessa constatação, Gile postulou, em sua teoria, que o processo de interpretação consiste em três esforços, denominados: “1) esforço da audição e análise; 2) esforço de produção; e 3) esforço da memória de curto prazo. Concomitantemente a esses esforços, entra em cena a coordenação, que assume o papel de elemento moderador” (FREIRE, 2008, p. 160). Complementando, Pagura (2015, p. 201) esclarece que a “denominação esforços se deve ao fato de que as atividades desempenhadas pelo intérprete requerem um esforço cognitivo consciente, ou seja, de natureza não automática”.

Para explicar o processo de IS, Gile o apresenta em forma de equação. Assim, o resultado da IS consiste na soma desses quatro esforços: esforços da escuta, da produção, da memória e da coordenação, ou seja, $SI = L + P + M + C$. Nessa lógica, a interpretação simultânea (SI) consiste em ouvir e analisar a fala (L), guardá-los na memória de curto prazo (M) e, por fim, reformular a mensagem para língua de chegada (P). O “C”, representa o esforço de coordenação da capacidade cognitiva do processamento, visto que parte dessa capacidade é reservada para a coordenação

dos outros três (PAGURA, 2015). O quadro seguinte descreve os três tipos de esforços postulados por Gile.

Quadro 4 - Tipos de esforços durante a interpretação simultânea

Esforço da audição e análise	consiste em todas as operações voltadas à compreensão, desde a análise das ondas sonoras portadoras do discurso oral na língua de partida que chegam aos ouvidos do intérprete, passando pela identificação das palavras, até chegar às decisões finais sobre o “significado” do que foi dito pelo palestrante.
Esforço de produção	como o conjunto de operações que vão desde a representação mental da mensagem a ser apresentada, passando pelo planejamento do discurso oral, até a concretização desse planejamento.
Esforço da memória de curto prazo	Durante a interpretação, as operações da memória de curto prazo (com duração de poucos segundos) ocorrem continuamente. Algumas devem-se ao intervalo entre o momento em que os sons são ouvidos e o momento em que são interpretados. Outras operações dessa natureza, ainda, devem-se às características específicas de um palestrante ou discurso [...]. Há também fatores específicos da linguagem que requerem operações da memória de curto prazo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Freire (2008, p. 161-163).

Compreendendo esses três esforços, percebe-se que o IE deve entender o discurso na LF do professor ou do aluno, depois sinaliza ou oraliza o discurso equivalente para a LA, armazenando o que foi dito em sua memória de curto prazo.

Gile (2009 apud PAGURA, 2015) também constatou que, durante a interpretação, os profissionais trabalham sempre próximos a uma saturação cognitiva. A esse fato, o pesquisador denomina Hipótese da Corda Bamba, que consiste na insuficiência da capacidade cognitiva do intérprete, que gera erros e omissões em decorrência do privilégio de um dos esforços.

Muitos intérpretes relatam que falhas no processo interpretativo ocorreram porque um determinado discurso foi muito rápido ou muito denso (em termos informacionais). Em outras palavras, esses interpretes não tiveram a capacidade cognitiva necessária para processar o discurso ou trechos dele com a velocidade requerida. Assim, ao se privilegiar, por exemplo, o esforço da escuta (L) ou da memória (M), o esforço da produção (P) apresentou erros ou omissões (GILE, 1997 apud PAGURA, 2015, p. 201).

Parafraseando Pagura (2015), muitos IE que atuam na educação superior acabam privilegiando o esforço da escuta em detrimento dos outros. Isso acontece,

por exemplo, pela falta de acesso ao material das aulas, o que leva o profissional a realizar a interpretação de termos que não conhece ou até mesmo em outra língua diferente do Português, resultando em erros ou omissões.

Para Freire (2008), essas duas teorias, a Teoria Interpretativa da Tradução e a Teoria dos Modelos dos Esforços na Interpretação se complementam nos estudos sobre interpretação, pois ambas enfatizam e ressaltam a importância da construção própria do sentido na transposição do discurso de um idioma para outro.

Ambos os modelos procuram enfatizar a necessidade da *interpretação*, i. e., construção própria do sentido por parte do intérprete, para que o processo de tradução empreendido por este apresente resultados satisfatórios. Seleskovitch & Lederer entendem que os chamados *complementos cognitivos* são uma necessidade intrínseca ao processo de interpretação, pois a tradução interlingual não envolve apenas os idiomas em si. Já Daniel Gile afirma que a interpretação envolve *operações mentais não-automáticas*, pois o intérprete deve estar constantemente preparado para lidar com situações que exigirão procedimentos espontâneos e instantâneos (FREIRE, 2008, p. 165, grifos do autor).

Portanto, essas duas teorias são utilizadas de forma complementar na formação de tradutores e intérpretes de Libras, uma vez que são facilmente verificados seus pressupostos na interpretação entre Línguas Orais (LO) e Línguas de Sinais (LS).

3. 3 ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Com base nos estudos de Santiago (2012), escolhemos utilizar, nesta pesquisa, o termo “estratégia” em detrimento de “procedimento”, por ser considerado um termo mais abrangente. Para a autora, procedimento “está diretamente ligado à maneira de agir, à conduta e ao comportamento, outro conceito aplicado é o de ação ou método de realizar um trabalho de forma correta para atingir uma meta” (SANTIAGO, 2012, p. 35).

Entretanto, o termo “estratégia” é considerado mais abrangente, por “considerar as condições do contexto, envolvendo um processo decisório ao pensar em uma dada atividade, e usando uma atividade formalizada para chegar a um objetivo pré-determinado” (SANTIAGO, 2012, p. 35). Portanto, como levamos em consideração

aspectos do contexto Histórico-Cultural na análise dos dados, optamos por utilizar esse termo.

Em consonância com Pagura (2015), consideramos que a tradução e a interpretação são processos diferentes. O primeiro refere-se à conversão de textos escritos da LF para LA, enquanto que o segundo refere-se à conversão de um discurso oral. Embora, esses processos sejam semelhantes, a diferença entre a escrita e a oralidade resultam em operacionalização distintas para a realizá-los. Contudo, mesmo sendo considerados diferentes, os dois objetivam transpor o que foi expresso em uma língua para outra. Importante destacarmos que os recursos tecnológicos têm contribuído com ferramentas facilitadoras para a realização de ambos os processos.

A interpretação envolve a conversão da LF para LA, utilizando a fala ou a sinalização, em tempo real. De acordo com Tuxi (2009), há dois tipos de interpretação, a consecutiva e a simultânea.

A interpretação simultânea é quando a mensagem fonte está em andamento e o intérprete acompanha essa fala (ou sinalização). Ou seja, enquanto o interlocutor está falando, o intérprete interpreta simultaneamente, sem cortes. Na interpretação consecutiva o intérprete escuta (ou vê) a mensagem e assim que fecha uma sentença há uma pausa (TUXI, 2009, p. 13).

Desse modo, na interpretação consecutiva a sentença é concluída, possibilitando maior fidelidade do discurso, diferentemente, na IS há uma limitação de tempo para o TILS pensar em termos correspondentes para o que está sendo anunciado.

Tanto o tradutor quanto o intérprete trabalham com estratégias que possibilitam manter o sentido da mensagem, porém a forma como são desenvolvidos os trabalhos é bem diferente. Assim sendo, utilizamos o quadro construído por Leite (2005) para apresentamos as principais implicações relacionadas à atuação desses profissionais nas estratégias de tradução e interpretação.

Quadro 5 - Diferenças entre as estratégias de tradução e interpretação relacionadas à atuação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (Tils)

Tradutores:	Intérpretes:
- Podem checar seu trabalho consigo mesmo ou com assistente de tradução, pois têm o texto permanentemente à sua disposição; - Podem se reportar constantemente ao texto fonte para traduzir, tendo a opção de poder retornar às partes já traduzidas, em qualquer tempo, pois o texto e a tradução são escritos; - Podem se adiantar no texto para resolver, antecipadamente, problemas de gênero no pronome de uma dada língua; - Podem fazer uso de materiais como dicionários diversos, revendo a tradução constantemente e fazendo correções; - Não são pressionados pelo tempo na busca do sentido linguístico para a equivalência da mensagem; - Dificilmente, ou nunca, encontram-se com o autor do texto fonte para dirimir dúvidas de qualquer tipo.	- Tomam decisões mais rápidas em relação ao significado do texto sem, às vezes, saber a intenção do autor ou o significado antecipadamente; - Têm a opção de perguntar diretamente à fonte, quando imagina que cometeu erros ou quer esclarecer uma informação antecipadamente; - Não podem voltar atrás em partes do discurso e, raramente, podem incorporar <i>feedback</i> de outros, ou rever o trabalho antes do conhecimento público; - Não podem fazer uso de materiais, como dicionários; - São limitados pelo fator tempo na busca pelo sentido equivalente da mensagem e, ao serem pressionados pelo tempo.

Fonte: Leite (2005, p. 55-56).

Verificam-se, então, algumas particularidades inerentes a cada processo. Enquanto o tradutor tem disponibilidade de tempo e recursos que o auxiliam no desenvolvimento da tradução, o intérprete só tem a si mesmo e conta com limite de tempo para realizar a interpretação da mensagem. Acrescentamos que, hoje, o tradutor também conta com aparato tecnológico que o auxilia na elaboração da tradução, assim como pode contar com ajuda de revisores surdos para verificar a correspondência dos sentidos.

De acordo com Pagura (2015), tanto o tradutor quanto o intérprete devem ser capazes de entender e expressar ideias relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, sem precisar ser um especialista da área, em virtude da impossibilidade de termos esses profissionais formados em cada área.

3.4 O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO NA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA

As estratégias de reformulação consistem em um conjunto de técnicas apresentadas por Roderick Jones²⁰, intérprete da União Europeia por mais de vinte anos, baseado nos conceitos teóricos da Teoria Interpretativa de Seleskovitch, os quais visam a otimizar a atuação do intérprete durante a realização da IS (LIMA, 2012).

²⁰ “Autor da renomada obra *Confere Interpreting Explained*” (LIMA, 2012, p. 42). Esta obra apresenta uma abordagem prática para a interpretação simultânea em conferências.

As técnicas de reformulação demonstradas por Jones oferecem estratégias que auxiliam o IE a pensar e agir em diferentes situações. Assim, “o pressuposto básico de todas as técnicas é que o intérprete deve desenvolver o hábito de nunca dizer algo sem sentido ou fora do contexto, livrando-o, assim, de uma grande quantidade de erros potenciais” (LIMA, 2012, p. 44).

De acordo com Lima (2012, p. 45), “a reformulação deve refletir as características da língua de chegada”, ou seja, a interpretação da LF para LA deve ser produzida considerando os traços da LA sem denotação da LF. O autor pontua que, sabendo utilizar as técnicas de reformulação, o intérprete saberá lidar com várias situações que possam ocorrer durante a interpretação.

Essas técnicas oferecem ao IE de Libras estratégias de reformulação da mensagem que o auxiliarão durante o processo de IS. Apresentamos conceitualmente cada uma delas no quadro abaixo.

Quadro 6 - Técnicas de Reformulação de Roderick Jones

Técnicas utilizadas na Interpretação Simultânea
Técnica 1: Técnica do salame O conceito principal subjacente a essa técnica é o de fazer com que o intérprete se acostume a dividir o discurso em frases simples, concisas, ou seja, em fatias, daí o termo “salame”. Essa técnica é especialmente útil em línguas com estruturas sintáticas longas e complexas, com muitas orações subordinadas que se encaixam dentro de uma estrutura principal (p. 45-46).
Técnica 2: Técnica da simplificação Há pelo menos duas razões para um intérprete usar a técnica da simplificação. Em primeiro lugar, intérprete terá, muitas vezes, de lidar com discursos altamente técnicos, e, apesar da documentação disponível e seu preparo, ele não estará em condições de interpretar todos os detalhes técnicos. Nessas situações, cabe ao intérprete tentar transmitir o essencial por “simplificação”. Em segundo lugar, pode ocorrer de o orador fazer um discurso difícil e fora da compreensão de seu público alvo (p. 46-47).
Técnica 3: Técnica da generalização A “generalização” requer uma troca de termos específicos por termos mais genéricos, e deve ser utilizada quando se interpretam oradores velozes. O objetivo é ganhar tempo e ao mesmo tempo manter a coesão e sentido da mensagem. Contudo, essa técnica deve ser utilizada de forma apropriada. Se o orador passar uma lista de termos que são específicos e importantes para a mensagem, o intérprete deve fazer o máximo para retransmitir esses termos (p. 47).
Técnica 4: Técnica da omissão A “omissão” deverá ser usada quando a simplificação ou a generalização não forem efetivas. Isso ocorre em casos em que a interpretação se dá sob grande pressão, devido ao nível técnico do assunto, ao modo de se expressar ou à velocidade do orador e, em certos casos, uma mistura de todos esses fatores. Em situações assim, é a omissão que permitirá que o intérprete mantenha o discurso fluindo (p. 47).
Técnica 5: A técnica para lidar com oradores velozes na fala e na leitura Oradores velozes dificultam o processo de reformulação, especialmente quando o orador veloz está lendo seu discurso; ou pior ainda, quando o intérprete não tem acesso ao texto ou este lhe é entregue no último minuto (p. 48).

Continua

Conclusão

Técnicas utilizadas na Interpretação Simultânea
Técnica 6: A técnica do resumo e da recapitulação Essa técnica deve ser usada quando o intérprete perceber que o público não acompanhou a mensagem adequadamente, ou quando existir a necessidade de acrescentar comentários extras para clarificar o que o orador não deixou bem claro. Entretanto, trata-se de uma técnica que não deve ser usada como desculpa para encobrir deficiências do intérprete. (p. 48).
Técnica 7: A técnica da explicação A técnica da “explicação” pode ser utilizada para se romper alguma barreira de comunicação, ou nos casos em que explicações se fazem necessárias. Se o intérprete não tiver tempo de explicar, deverá deixar passar e continuar normalmente com sua interpretação. Às vezes, porém, mesmo que leve tempo, o intérprete deveria estar pronto para fornecer explicações na hora certa, devendo essas serem objetivas e sem a apresentação de pontos de vista pessoais. (p. 49).
Técnica 8: A técnica da antecipação Ao usar a “antecipação”, o intérprete se adianta e interpreta trechos do discurso original antes de serem enunciados. Ela pode ser usada quando o orador inicia uma frase cujo final o intérprete julgue óbvio, ou quando a estrutura e o fluxo geral do discurso lhe dão dicas suficientes quanto à onde o orador quer chegar. (p. 49).
Técnica 9: A técnica para lidar com erros do intérprete e do orador No que diz respeito a erros do intérprete, se este comete um equívoco bem significativo que o público talvez não tenha percebido, ele deverá engolir seu orgulho e corrigir o erro o mais rápido possível. Convém ressaltar, no entanto, que as correções devem ser aplicadas quando ocorrerem erros de fato, e não por motivos estéticos ou literários (p. 49).
Técnica 10: A técnica do não comprometimento Essa técnica faz com que o intérprete evite anunciar o que o orador diz que virá na sequência. A melhor postura do intérprete nesses casos é fazer generalizações, evitando, assim, se comprometer, pois o orador pode vir a se esquecer de algum tópico previamente anunciado. (p. 50).
Técnica 11: A técnica das frases de consumo imediato (pat phrases) Essa técnica ajuda o intérprete a ganhar tempo para que possa se concentrar no que é mais difícil. Trata-se de traduções já prontas que não exigem o processo de desverbalização/reverbalização. (p. 51).
Técnica 12: Técnicas de recursos suprasegmentais (entonação, acentuação e pausa) O trabalho de um intérprete não se resume a simplesmente ter conhecimento da língua fonte ou realizar uma reformulação a mais adequada possível na língua alvo. Ele precisa também saber explorar com eficiência a entonação, a acentuação e as pausas. Os recursos suprasegmentais ajudam o intérprete a realizar uma interpretação ainda mais eficaz. (p. 51).
Técnica 13: As técnicas para lidar com números Os números em uma interpretação simultânea exigem todo o cuidado e atenção por não estarem sujeitos a uma interpretação linguística. Para que o profissional desenvolva a habilidade de reformulação é preciso melhorar sua bagagem cognitiva e suas capacidades lógicas (p.48).

Fonte: Lima (2012, p. 45-51).

O conhecimento dessas treze técnicas ajudam o IE, pois fornecem estratégias que otimizam a IS realizada em sala de aula e, conseqüentemente, a diminuição de possíveis perdas de conteúdo, uma vez que traz o entendimento de que, se usadas adequadamente, as técnicas de simplificação, generalização e, em alguns casos, a da omissão não alteram o sentido do que está sendo ensinado pelo professor.

Em consonância com a teoria Histórico-Cultural de Vigotski, as teorias da interpretação priorizam o sentido do que está sendo dito pelo emissor, dessa forma, levam em consideração os aspectos culturais das línguas envolvidas no processo de

interpretação. Logo, essas teorias consideram a atuação do IE de forma contextualizada e não técnica, como mero tradutor de itens lexicais.

A mediação realizada pelo IE vai além da mediação do discurso entre duas línguas, pois estabelece uma relação de interação pedagógica com o aluno, que reflete significativamente na aprendizagem do estudante surdo.

A interpretação realizada em sala de aula requer a contextualização dos itens lexicais, uma vez que neste cenário a equivalência dos termos entre as línguas envolvidas nem sempre é alcançada. Sobre esta questão, Rosa (2005) afirma:

para realizar essa tarefa, é necessário ao intérprete de língua de sinais conhecer os equivalentes entre as expressões típicas da língua de partida (português) e as da língua de chegada (língua de sinais), nem sempre vertendo em sinais todas as palavras pronunciadas pelo ouvinte, mas procurando manter o sentido e buscando os efeitos produzidos pelo pronunciador do enunciado oral (ROSA, 2005, p. 92).

A depender dos termos utilizados pelo professor, o IE pode não ter em mente um sinal com a mesma equivalência, prejudicando a compreensão da explicação dos conteúdos, justamente pela falta de sinais específicos para os termos das diferentes áreas do conhecimento.

Apesar de já ser comum a presença de IE em sala de aula, há poucos estudos sobre a interpretação simultânea realizada neste contexto. Embora seja a mais utilizada em sala de aula, é um processo muito complexo. Contudo, Lima (2012) diz que:

interpretar é algo encantador, é quebrar barreiras culturais e unir povos. A interpretação simultânea é considerada a mais difícil e desafiadora para qualquer intérprete e, por esse motivo, faz com que seja estudada com mais afinco (LIMA, 2012, p. 01).

Desse modo, a escolha dos sinais correspondentes para interpretar a mensagem é extremamente importante para que não haja alterações de significado e sentido do que está sendo transmitido pelo emissor da mensagem, dessa forma o intercâmbio entre as duas línguas acontecerá com menos perdas ou alterações de sentido.

Alertamos que, no contexto da sala de aula, é complicado realizar esse tipo de interpretação, se não houver um planejamento prévio com os docentes, uma vez que o profissional precisa estudar os léxicos na Libras que melhor representem o discurso

proferido no Português. Assim, a falta desse planejamento pode resultar em uma má interpretação, ou mesmo, numa interpretação sem sentido para o aluno.

Portanto, cabe ao profissional estar sempre buscando conhecimentos terminológicos das diferentes áreas para lhe garantir condições técnicas e pedagógicas no momento da IS, realizada na transmissão dos conteúdos ao aluno.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa e a análise dos dados referentes à Interpretação Simultânea (IS) realizada em sala de aula pelas Intérpretes Educacionais (IE) de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e desenvolvemos um estudo de casos descritivo qualitativo nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), do município de Iporá-Goiás: Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e Universidade Estadual de Goiás (UEG). Por analisarmos mais de um caso, esta pesquisa trata-se de um estudo de casos.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliográfica realizada nos forneceu subsídios para o desenvolvimento desse estudo. Assim, de acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 166) ela “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

O tratamento qualitativo do referido estudo deve-se ao fato de a pesquisa analisar a IS desenvolvida em sala de aula, considerando o contexto social interativo desse ambiente. Para Lüdke e André (2013, p. 20), o estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. As autoras ainda acrescentam que o estudo de caso é uma forma de pesquisa qualitativa, com grande aceitação na área da educação pelo seu potencial para estudar questões relacionadas à escola.

Desenvolvemos a pesquisa considerando os pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a qual nos remete ao entendimento e defesa da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior como condição para o desenvolvimento de suas habilidades superiores. Assim, na perspectiva vigotskiana, “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VIGOTSKI, 2008, p. 24). Nessa perspectiva, a inclusão dos acadêmicos surdos na educação superior permitirá mudanças cognitivas,

pois as instituições de ensino são dispositivos culturais que possibilitam o desenvolvimento dos sujeitos que praticam suas ações.

O estudo de casos realizado buscou conhecer o objeto, por meio da observação da IS em sala de aula, seguindo critérios preestabelecidos os quais foram utilizados durante a coleta dos dados. Para Gil (2017, p. 54) o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

Iniciamos nosso estudo realizando um levantamento dos alunos surdos matriculados na educação superior do município de Iporá - GO. Para tanto, fomos às três instituições de ensino superior existentes no município: o Instituto Federal Goiano (IF Goiano), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Faculdade de Iporá (FAI). Nesse contexto, verificamos que havia um aluno matriculado no IF Goiano e um na UEG, porém na instituição particular (FAI) não havia.

De posse dessas informações, fomos às respectivas IPES solicitar autorização para realizarmos a pesquisa e, em seguida, apresentamos às profissionais e aos acadêmicos surdos os objetivos, bem como a importância da pesquisa para contribuir com os estudos sobre a educação de surdos. Posteriormente, essas autorizações foram assinadas e formalmente documentadas nos Termos de Anuência para Execução da Pesquisa, assinados pelos respectivos diretores, e nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados pelas IE e estudantes, ambos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com parecer de aprovação nº 2.930.027.

O estudo de casos pretendido buscou conhecer o objeto por meio da observação da IS realizada durante as aulas. Lüdke e André (2013), afirmam que a observação é uma das técnicas utilizadas para a coleta de dados:

tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 30).

Partindo dessa concepção, utilizamos a observação como nosso principal método de investigação e de coleta de dados. Dessa forma, coletamos os dados em outubro de 2018, durante a explicação dos conteúdos em sala de aula, no turno noturno, no qual estava matriculado o aluno do IF Goiano e nos vespertino e noturno, nos quais estava matriculado o aluno da UEG.

Durante as observações, utilizamos *notebook* para fazermos os registros dos dados, por meio de filmagens e gravações dos áudios. Posteriormente, realizamos entrevistas semiestruturadas com as IE de Libras e com os acadêmicos surdos a fim de, respectivamente, traçarmos o perfil profissional dos intérpretes e de conhecer um pouco a trajetória desses acadêmicos, assim como coletarmos os dados referentes ao acesso do material das aulas com antecedência. Realizamos a entrevista semiestruturada com base em um roteiro, porém sem a imposição de uma estrutura rígida de perguntas.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 94).

Para o levantamento e registro dos dados referentes a IS realizada em sala de aula, construímos quadros que descrevem, pontualmente, as ocorrências dos fatores relacionados à interpretação que serviram de base para elencar as categorias de análise. Esses registros foram feitos nos dias seguintes a cada filmagem, pois conforme Lüdke e André (2013, p. 37), “uma regra geral sobre quando devem ser feitos as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade”.

Para transcrever a fala dos estudantes surdos nas análises dos dados, utilizamos o Sistema de Notação em Palavras, o qual utiliza as mesmas palavras da língua portuguesa para representar aproximadamente os sinais. Assim, utilizamos as seguintes convenções para realizar transcrição: o termo em português é escrito em letras maiúsculas, a @ substitui a marca de gênero e os nomes próprios e a digitação de palavras é representada letra por letra seguidas de hífen (FELIPE, 2007).

Os critérios para selecionar as aulas que constituíram o *corpus* de análise das IS consistiram em selecionar quatro aulas de cada lpes que exibiram maior duração e número considerável de intervenções durante a realização das IS.

Após o levantamento dos dados, codificamos os fatores analisados na IS. Assim, temos:

- IS: momentos que a interpretação ocorreu sem interferências;
- ISTD: realização da interpretação com termos desconhecidos pelas IE;
- SIS: momentos sem interpretação;
- SFP: momentos sem fala do professor.

A partir dos dados levantados nas aulas, delimitamos três categorias de análise: i) acesso ao material da aula com antecedência, ii) termos desconhecidos pelas intérpretes, e iii) a relação de mediação entre o IE e o estudante surdo. A análise dos dados fundamenta-se nas Teorias da Interpretação propostas por Danica Seleskovitch (PAGURA, 2003; LIMA, 2012), da Teoria dos Modelos dos Esforços na Interpretação proposta por Daniel Gile (PAGURA, 2015; FREIRE, 2008), na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (VIGOTSKI, 2008, 2009), e nas autoras Lacerda (2015), Quadros (2007) e Leite (2005).

Para análise dos dados também utilizamos planilha eletrônica disponibilizada no *Google Drive* para construção dos quadros e gráficos. Essa ferramenta *web* permite extrair, separar ou filtrar os dados, assim como acesso remoto, edição colaborativa e armazenamento nas nuvens.

Durante a coleta de dados verificamos que o estudante surdo da UEG cursava apenas duas disciplinas e orientações do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), pois já havia cursado as demais disciplinas, faltando essas duas e o TCC. Uma delas, era desenvolvida na forma de tutoria e a outra em sala de aula com os demais alunos ouvintes. No IF Goiano, o aluno cursava todas as suas disciplinas em sala de aula com os demais alunos.

É evidente que, no contexto dinâmico de sala de aula, verificamos outros fatores que também interferiram na IS, tais como: a fala muito rápida do professor, barulhos, cansaço do IE de Libras por trabalhar sozinho, porém, não foram discutidos neste trabalho, pois nos limitamos a desenvolver a análise das IS e das três categorias de análise.

4.2 CONTEXTO INVESTIGATIVO

O município de Iporá é considerado polo em educação devido a sua posição geográfica, localizado na região Oeste do estado de Goiás (CHAGAS, 2010). Esse, conta com três instituições de ensino superior, sendo duas públicas e uma privada. De acordo com o censo de 2010, sua população é de 31.274 habitantes (IBGE, 2010).

Este estudo realizou-se no interior das Ipes desse município, cada uma com um aluno surdo matriculado, um no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistema, no IF Goiano, e outro no curso de Licenciatura em Geografia, na UEG.

O IF Goiano, além de oferecer Ensino Médio integrado a cursos profissionalizantes como Informática, Agropecuária e Química, também oferece quatro cursos superiores: Agronegócio, Agronomia, Licenciatura em Química e Análise e Desenvolvimento de Sistema. A UEG conta, neste momento, com cinco cursos de licenciaturas: Letras/Inglês, Ciências Biológicas, Matemática, História e Geografia e um curso de Bacharel em Direito, implantado nesse ano de 2018.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram duas intérpretes de Libras/Português/Libras e dois acadêmicos surdos, aos quais foram atribuídos nomes fictícios para preservar o anonimato na pesquisa. A intérprete Maria dos Santos trabalha há cinco anos na função, é formada em Letras Inglês, pela UEG - Campus Iporá. Possui certificação para atuação pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e pós-graduação em Libras. Começou a aprender essa língua na faculdade e depois buscou qualificação em cursos ofertados pela subsecretaria estadual de educação e pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da cidade de Iporá - Goiás. Atualmente, trabalha como IE, no IF Goiano e na rede municipal. Na primeira instituição, trabalha 40h semanais e na segunda, 30h, na educação infantil. No IF Goiano, atua sozinha em sala de aula e nos atendimentos ao aluno. Sua atuação em sala de aula começava às 19h e terminava às 23h, com intervalo de 15 minutos entre uma aula e outra. Porém, verificamos que nem sempre os intervalos serviram de descanso para a profissional, pois o estudante

utilizava esse momento para fazer questionamentos ao professor, ou precisava de auxílio na cantina para solicitar seu lanche.

A intérprete Carla da Silva trabalha há mais de quatro anos na função, formada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, pela UEG - Campus Iporá, pós-graduação em Tradução, Interpretação e Docência no Ensino de Libras. Possui certificação para atuação pelo CAS. Iniciou sua formação como intérprete em cursos de extensão universitária, promovido pelo centro de idiomas da UEG. Pouco tempo depois, fez mais um curso no CAEE e continuou sua formação fazendo mais um curso (80h) promovido pela subsecretaria de educação de Iporá. No momento, é servidora efetiva da rede municipal de educação e contratada pela universidade. Assim, trabalha 30h semanais, na educação infantil e 30h na educação superior, ambas funções na atividades de interpretação em sala de aula e atendimento ao aluno para desenvolver suas atividades acadêmicas. Nas aulas da UEG também atua sozinha, das 19h às 22h30min (duas vezes na semana) e das 14h às 17h30min (três vezes na semana), nos atendimentos ao estudante.

As profissionais demonstraram experiência na área de tradução e interpretação, contudo, ambas relataram que gostariam de ter mais contato com outros surdos adultos para aperfeiçoarem cada vez mais o idioma, uma vez que os próprios alunos reclamam desconhecerem sinais novos pela falta de convivência com outros surdos. Disseram, também, que a falta de outro profissional para o revezamento provoca desgaste físico e mental devido aos longos períodos de IS.

4.3.1 Os acadêmicos surdos

As informações descritas a seguir foram retiradas das entrevistas com os estudantes surdos, momentos que nos proporcionaram imensa satisfação em conhecer um pouco o contexto social e familiar desses alunos, bem como suas percepções em relação às instituições de ensino onde estudam.

O acadêmico João, estudante do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistema, tem 24 anos. Atualmente, trabalha 40h semanais na função de auxiliar de higienização, em uma escola pública do seu município (Diorama) e estuda à noite em Iporá. Começou a aprender Libras com quatro anos quando foi estudar na escola comum, com a IE de Libras, em sala de aula.

No momento, mora com a sua mãe, o padrasto e uma irmã, porém, na família, apenas sua mãe sabe sua língua, com os demais membros faz leitura labial e tenta oralizar para ser compreendido.

Em relação ao IF Goiano, acha muito difícil estudar na instituição, pois precisa se esforçar muito para realizar as atividades, uma vez que os professores não querem entender as suas limitações com a escrita e leitura da língua portuguesa e lhe é cobrado, nas atividades, da mesma forma que é cobrado dos alunos ouvintes.

O acadêmico Carlos, aluno do curso de Licenciatura em Geografia, tem 27 anos, também aprendeu Libras quando começou a estudar na escola comum com a IE. Sempre morou apenas com o pai, o qual hoje tem 76 anos e não sabe sua língua, os dois se comunicam através de sinais caseiros²¹. Nunca trabalhou e vive do benefício que recebe do governo federal.

Ao se referir a sua vida acadêmica na UEG, relatou que precisa do apoio da IE de Libras para realizar as atividades porque não compreende os textos, dessa maneira, o aluno tem dias reservados com a intérprete.

Conforme os relatos, percebemos que os dois acadêmicos enfrentam muitas dificuldades para realizarem as atividades propostas pelos professores, pois em casa não têm ajuda para entenderem os textos. Portanto, contam apenas com o auxílio das IE de Libras, no contraturno, para ajudá-los nas atividades.

4.4 ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA EM SALA DE AULA

Organizamos a análise dos dados da seguinte forma: análise da IS de cada aula, momento em que realizamos sínteses de momentos pontuais que foram observados durante as aulas, dentre os quais, destacamos os momentos que demonstraram fatores que interferiram na IS e, em seguida, analisamos os dados de acordo com as três categorias de análise elencadas, acesso ao material da aula com antecedência, termos desconhecidos pelas IE de Libras e a relação de mediação entre as IE e os estudantes surdos.

Para apresentar os dados correspondentes às interpretações das aulas, utilizamos quadros que denotam as seguintes informações: os momentos pontuais

²¹ Pode-se chamar de sinais caseiros os gestos usados apenas pelo surdo e sua família, ou seja, restritos ao âmbito familiar, de acordo com a forma utilizada por esta área de estudo.

analisados durante as aulas, a codificação dos fatores, o tempo inicial, o tempo final, a duração do fator observado e as observações correspondentes a cada momento.

Quadro 7 - Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula – Aula 1A

Instituição: Instituto Federal Goiano					
Disciplina: Desenvolvimento e Gerenciamento de Projetos II					
Aula: 1A					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M1	SIS	00:00:01	00:06:48	00:06:47	Relação de mediação: Questionamento do aluno para a intérprete educacional (IE).
M2	IS	00:06:55	00:08:17	00:01:22	Sem ocorrências.
M3	ISTD	00:08:18	00:10:29	00:02:11	Termo desconhecido: copilar.
M4	SIS	00:10:30	00:13:36	00:03:06	Relação de mediação: Questionamento do aluno para a intérprete educacional (IE).
M5	IS	00:13:43	00:22:16	00:08:33	Sem ocorrências.
M6	ISTD	00:22:17	00:22:38	00:00:21	Termo desconhecido: qualidade de uso.
M7	SIS	00:22:39	00:23:45	00:01:06	Rapidez da fala do professor.
M8	SIS	00:23:46	00:26:06	00:02:20	A IE não compreende a fala do professor.
M9	IS	00:26:08	00:27:54	00:01:46	Sem ocorrências.
M10	ISTD	00:27:55	00:28:53	00:00:58	Termo desconhecido: main
M11	IS	00:28:54	00:31:03	00:02:09	Sem ocorrências.
M12	IS	00:31:04	00:32:03	00:00:59	Técnica da omissão.
M13	SIS	00:32:04	00:34:13	00:02:09	Relação de mediação: questionamento do aluno para a intérprete educacional (IE).
M14	IS	00:34:14	00:34:25	00:00:11	Sem ocorrências.
M15	SIS	00:34:26	00:47:29	00:13:03	Relação de mediação: questionamento do aluno para a intérprete educacional (IE).
M16	SIS	00:47:33	00:48:39	00:01:06	A IE não consegue retomar a interpretação.
M17	IS	00:48:40	00:56:34	00:07:54	Sem ocorrências.
IS: momentos que a interpretação ocorreu sem interferências ISTD: realização da interpretação com termos desconhecidos pelo IE SIS: momentos sem interpretação SFP: momentos sem fala do professor					

Fonte: dados da pesquisa.

No início dessa aula, no momento M1, verificamos que não houve IS porque o aluno fez questionamentos à IE sobre um trabalho que iria apresentar. Assim, houve

perdas de informações necessárias para a profissional. Em seguida, no momento M3, o professor utilizou o termo *banner*, desconhecido pela IE, o qual foi omitido durante a interpretação.

Na sequência, no momento M4, o aluno, mais uma vez, interrompeu a IS para questionar a IE sobre palavras desconhecidas que estavam nos *slides* do seu grupo de apresentação de trabalho. Diante dessa situação, constatamos que o aluno conta com a IE para auxiliá-lo nas atividades acadêmicas. De acordo com Quadros (2007, p. 60), o papel do IE em sala de aula ainda é confundido com o do professor, pois “os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor”.

Nos momentos M7 e M8, houve uma sequência de tempo sem interpretação provocados por dois motivos diferentes: no primeiro pela rapidez da fala do professor e no segundo porque a IE não compreendeu o que estava sendo dito. Verificamos que em nenhuma das situações a IE solicitou ao professor que repetisse a explicação.

Cientes da dinâmica da IS em sala de aula, cabe ao IE solicitar ao professor que retome a explicação. Essas solicitações são extremamente necessárias para que os professores entendam a complexidade da IS e a importância do trabalho colaborativo para garantir a inclusão escolar dos estudantes surdos, conforme estabelece o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

No momento M10, durante a explicação do conteúdo, o professor utilizou o termo *main*, também desconhecido pela IE, porém não houve interrupção da interpretação.

No momento M12, verificamos que a IE utilizou a técnica da omissão ao suprimir a frase “Em outras palavras” (LIMA, 2012). A supressão dessa expressão não causou nenhuma alteração no sentido da explicação do professor.

Nos momentos M13 e M15 o aluno, novamente, interrompe a IS para fazer questionamentos à IE. Consequentemente, no momento M16, a IE não consegue retomar a interpretação porque houve uma “quebra” na reformulação do discurso. Acreditamos que as informações anteriormente perdidas fizeram falta para compreensão do que estava sendo dito. Conforme pontua Lacerda (2015):

o intérprete precisa concentrar-se no que está ouvindo para compreender a informação e rapidamente passá-la para a outra língua. Enquanto ele está passando parte da mensagem, outro conteúdo já está sendo falado, e ele deve concentrar-se naquilo que ouve e nos modos como passar tais sentidos para a outra língua em poucos segundos. Trata-se da tarefa de ouvir,

compreender e reexpressar quase ao mesmo tempo (LACERDA, 2015, p. 19).

Nessa aula, concluímos que a IS foi prejudicada pelos seguintes fatores: constantes interrupções do aluno, pois estava preocupado com apresentação do trabalho que iria fazer na aula seguinte, falta de compreensão do que estava sendo dito pelo professor e a utilização de termos desconhecidos pela IE durante a aula.

Quadro 8 - Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula – Aula 2A

Instituição: Instituto Federal Goiano					
Disciplina da área específica: Programação Orientada a Objetos					
Aula: 2A					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M1	ISTD	00:00:00	00:01:11	00:01:11	Termo desconhecido: NetBeans. A IE utilizou a datilologia
M2	IS	00:01:12	00:01:34	00:00:22	Sem ocorrências.
M3	SIS	00:01:50	00:02:11	00:00:21	Relação de mediação: questionamento do aluno para a intérprete educacional (IE).
M4	SIS	00:02:16	00:03:03	00:00:47	O aluno precisa olhar a resolução da atividade no quadro.
M5	IS	00:03:04	00:04:43	00:01:39	Sem ocorrências.
M6	SIS	00:04:44	00:07:53	00:03:09	O aluno precisa olhar a resolução da atividade no quadro.
M7	SIS	00:08:05	00:10:21	00:02:16	Relação de mediação: questionamento do aluno para a intérprete educacional (IE).
M8	IS	00:11:23	00:13:05	00:01:42	Sem ocorrências.
M9	SIS	00:13:17	00:14:53	00:01:36	O aluno desenvolve a atividade proposta na aula.
M10	IS	00:14:55	00:17:05	00:02:10	Sem ocorrências.
M11	IS	00:17:07	00:17:43	00:00:36	Interpretação inversa (Libras/Português).
M12	IS	00:17:46	00:20:00	00:02:14	Sem ocorrências.
M13	SIS	00:20:10	00:20:44	00:00:34	Relação de mediação: questionamento do aluno para a intérprete educacional (IE).
M14	IS	00:21:23	00:29:18	00:07:55	Sem ocorrências.
M15	SIS	00:29:19	00:29:27	00:00:08	Relação de mediação: questionamento do aluno para a intérprete educacional (IE).

continua

Conclusão

Instituição: Instituto Federal Goiano					
Disciplina da área específica: Programação Orientada a Objetos					
Aula: 2A					
M16	IS	00:29:28	00:33:10	00:03:42	Sem ocorrências.
IS: momentos que a interpretação ocorreu sem interferências ISTD: realização da interpretação com termos desconhecidos pelo IE SIS: momentos sem interpretação SFP: momentos sem fala do professor					

Fonte: dados da pesquisa.

Já no início dessa aula, no momento M1, observamos que durante a explicação do conteúdo foi utilizado o termo *netBins* desconhecido pela IE, o que prejudicou a compreensão e, conseqüentemente, impossibilitou a realização da IS. Sendo assim, verificamos, nesse momento, que a IE não conseguiu alcançar a percepção por falta de compreensão do que foi dito pelo professor. De acordo com Lima (2012), a percepção envolve a escuta e apreensão do significado da mensagem.

Nessa aula, verificamos que a IE já conhecia alguns conceitos e sinais dos termos específicos utilizados durante a explicação do conteúdo, dentre eles: classe, atributos, métodos, diagrama, e orientação a objetos.

Constatamos que nos momentos M3, M7, M13 e M15 não houve a IS em decorrência dos questionamentos feitos pelo aluno à IE. Desse modo, o aluno dirige seus comentários à IE e não ao professor.

Nos momentos M4 e M6 não houve IS porque o aluno precisou acompanhar o desenvolvimento da atividade, uma vez que o professor estava explicando a resolução da atividade em uma plataforma digital, assim explicava e executava os comandos para os alunos acompanharem. Contudo, verificamos que, mesmo utilizando um recurso visual, a dinâmica da aula, em alguns momentos, impossibilitou o aluno de acompanhar a interpretação (explicação do conteúdo) e a resolução da atividade ao mesmo tempo. De acordo com Lacerda, Santos e Caetano (2013):

se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do ILS, conseqüentemente a compreensão do aluno surdo ficará comprometida. Para desenvolver práticas acadêmicas acessíveis, é necessário, antes de qualquer adaptação curricular, que haja parceria entre professor e ILS. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 196).

Diante disso, faz-se necessário que o professor planeje suas aulas disponibilizando tempo suficiente, estabelecendo uma “sincronia” com a atuação do IE para que o estudante surdo, de fato, consiga acompanhar as aulas e desenvolver as atividades.

No momento M9, não houve a IS, pois o aluno estava “tentando” desenvolver a atividade. Desse modo, percebemos que a metodologia, mais uma vez, inviabilizou a IS porque não disponibilizou tempo para o estudante desenvolver a atividade sem perder a explicação do conteúdo.

Nessa aula, concluímos que a metodologia utilizada pelo professor não contribuiu com a interpretação. O fator que mais provocou momentos sem interpretação foram os questionamentos do aluno à IE.

Quadro 9 - análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula – Aula 3A

Instituição: Instituto Federal Goiano					
Disciplina: Programação Orientada a Objetos					
Aula: 3A					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M1	IS	00:00:17	00:35:05	00:34:48	Sem ocorrências.
M2	SIS	00:35:08	00:36:09	00:01:01	A IE não compreendeu o que foi dito pelo professor.
M3	ISTD	00:36:17	00:36:44	00:00:27	Termo desconhecido: NetBins.
M4	IS	00:36:45	00:38:57	00:02:12	Sem ocorrências.
M5	ISI	00:39:18	00:39:27	00:00:09	Interpretação inversa (Libras/Português).
M6	IS	00:39:31	00:40:29	00:00:58	Sem ocorrências.
M7	ISTD	00:40:30	00:40:45	00:00:15	Termo desconhecido: NetBins.
M8	SFP	00:00:00	00:00:00	00:00:00	A IE solicita ao professor que escreva o nome do programa no quadro.
M9	SFP	00:00:00	00:00:00	00:00:00	Tempo para os alunos abrirem o programa.
M10	IS	00:44:47	00:45:38	00:00:51	Interpretação inversa: Libras/Português.
M11	IS	00:45:39	00:46:49	00:01:10	Sem ocorrências.
M12	SIS	00:46:53	00:47:29	00:00:36	O aluno precisa olhar a resolução da atividade no quadro.
M13	IS	00:47:30	00:48:18	00:00:48	Sem ocorrências.
M14	SIS	00:48:25	00:49:11	00:00:46	O aluno precisa olhar a resolução da atividade no quadro.

Continua

Conclusão

Instituição: Instituto Federal Goiano					
Disciplina: Programação Orientada a Objetos					
Aula: 3A					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M15	IS	00:49:12	00:49:48	00:00:36	Sem ocorrências.
M16	SIS	00:49:50	00:52:01	00:02:11	Relação de mediação: questionamento do aluno para a intérprete IE.
M17	IS	00:52:03	00:52:48	00:00:45	Sem ocorrências.
M18	ISTD	00:52:56	00:53:57	00:01:01	Termo desconhecido: instanciar.
M19	SIS	00:54:00	00:56:23	00:02:23	Sem compreensão do que foi dito.
M20	SIS	00:55:24	00:57:01	00:01:37	O aluno precisa olhar a resolução da atividade no quadro.
M21	IS	00:57:03	01:01:20	00:04:17	Sem ocorrências.
M22	SIS	01:01:29	01:02:15	00:00:46	O aluno desenvolve a atividade proposta na aula.
M23	IS	01:02:32	01:02:44	00:00:12	Sem ocorrências.
M24	SFP	00:00:00	00:00:00	00:00:00	Tempo para os alunos resolverem a atividade.
IS: momentos que a interpretação ocorreu sem interferências ISTD: realização da interpretação com termos desconhecidos pelo IE SIS: momentos sem interpretação SFP: momentos sem fala do professor					

Fonte: dados da pesquisa.

No início dessa aula, no momento M1, observamos que foram mais de trinta e quatro minutos de IS sem interferências. Em seguida, no momento M2, tivemos um período de perda de informações porque a IE não compreendeu o que foi dito.

Com base nos pressupostos da Teoria dos Modelos dos Esforços na Interpretação, isso pode ter acontecido devido ao longo período ininterrupto de interpretação, pois “as atividades desempenhadas pelo intérprete requerem um esforço cognitivo consciente, ou seja, de natureza não automática” (PAGURA, 2015, p. 201). Desse modo, verificamos, no momento M2, que a saturação cognitiva impossibilitou a interpretação, causando mais de um minuto de perdas de informação ao aluno.

Nos momentos M3, M7 e M18, constatamos que não ocorreu a IS devido a utilização dos termos, *netBins* e *instanciar*, desconhecido pela IE.

Nos momentos M12, M14, M20 não houve a interpretação porque o aluno precisou olhar o desenvolvimento da atividade no quadro para conseguir compreendê-la. Assim, a metodologia não contemplou as particularidades linguísticas do aluno e a atuação do IE.

Os alunos surdos participam das aulas visualmente e precisam de tempo para olhar para o intérprete, olhar para as anotações no quadro, olhar para os materiais que o professor estiver utilizando em aula. Também, deve ser resolvido como serão feitas as anotações referentes ao conteúdo, uma vez que o aluno surdo manterá sua atenção na aula e não disporá de tempo para realizá-las (QUADROS, 2007, p. 61).

Dessa forma, é preciso que a dinâmica em sala de aula disponibilize intervalos de tempo que possibilitem ao aluno surdo acompanhar visualmente a resolução das atividades sem prejudicá-lo, em relação a perdas de informações transmitidas pelo professor.

Nos momentos M16 e M19 não houve IS, respectivamente, porque o aluno a interrompeu com perguntas para a IE. Consequentemente, a IE não compreendeu o que foi dito pelo professor, sendo necessário olhar nos *slides* para conseguir interpretar a atividade proposta.

Nessa aula, concluímos que os fatores que mais interferiram na IS foram as interrupções do aluno e a metodologia utilizada em sala de aula, uma vez que o estudante precisou deixar de prestar atenção na IS para acompanhar a resolução da atividade no quadro e, consequentemente, a profissional parou de executá-la.

Quadro 10 - Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula – Aula4A

Instituição: Instituto Federal Goiano					
Disciplina da área específica: Programação Orientada a Objetos					
Aula: 4A					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M1	SIS	00:00:01	00:00:16	00:00:15	A IE não compreendeu o que foi dito pelo professor.
M2	IS	00:00:17	00:02:30	00:02:13	Sem ocorrências.
M3	SIS	00:02:34	00:02:43	00:00:09	Termo desconhecido: encapsulamento.
M4	SIS	00:03:49	00:04:50	00:01:01	Relação de mediação: questionamento do aluno para a IE.
M5	IS	00:05:13	00:05:31	00:00:18	Técnica da generalização.

Continua

Conclusão

Instituição: Instituto Federal Goiano					
Disciplina da área específica: Programação Orientada a Objetos					
Aula: 4A					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M6	IS	00:05:32	00:06:15	00:00:43	Sem ocorrências.
M7	SIS	00:05:16	00:09:35	00:04:19	Relação de mediação: questionamento do aluno para a IE.
M8	IS	00:09:36	00:10:28	00:00:52	Sem ocorrências.
M9	ISTD	00:10:35	00:11:00	00:00:25	Omissão de termos: versão 1 e versão 2.
M10	IS	00:11:01	00:12:04	00:01:03	Sem ocorrências.
M11	SIS	00:12:05	00:13:13	00:01:08	O aluno conversa com um amigo.
M12	IS	00:13:15	00:13:38	00:00:23	Sem ocorrências.
M13	SIS	00:13:39	00:19:50	00:06:11	O aluno conversa com um amigo.
M14	IS	00:19:56	00:20:32	00:00:36	Sem ocorrências.
M15	SIS	00:20:34	00:21:46	00:01:12	O aluno mexe no celular.
M16	IS	00:22:47	00:25:23	00:02:36	Sem ocorrências.
M17	SIS	00:25:30	00:37:44	00:12:14	O aluno mexe no celular.
M18	IS	00:37:45	00:38:31	00:00:46	Sem ocorrências.
M19	IS	00:38:36	00:38:50	00:00:14	Interpretação inversa (Libras/Português).
M20	IS	00:38:53	00:40:10	00:01:17	Sem ocorrências.
M21	IS	00:40:13	00:40:36	00:00:23	Interpretação inversa (Libras/Português).
M22	IS	00:43:19	00:43:46	00:00:27	Sem ocorrências.
IS: momentos que a interpretação ocorreu sem interferências ISTD: realização da interpretação com termos desconhecidos pelo IE SIS: momentos sem interpretação SFP: momentos sem fala do professor					

Fonte: dados da pesquisa.

No início dessa aula, momento M1, verificamos que não houve interpretação porque a IE não ouviu a fala do professor, pois a profissional sinalizou para o aluno que não tinha compreendido a explicação. Porém, nesse momento, seria imprescindível que a IE interrompesse a explicação para solicitar ao professor a retomada do que foi dito, uma vez que ela não ouviu.

No momento M3, o professor utilizou o termo encapsulamento, assim, notamos que, embora a IE tenha conhecimento do significado do termo, não encontrou sinal

equivalente para interpretar o seu sentido. De acordo com os postulados da Teoria Interpretativa, a IE não conseguiu alcançar a desverbalização da mensagem, momento que o “intérprete pode, espontaneamente, expressar o sentido, sem estar preso à forma da língua de partida” (LIMA, 2012, p. 43).

Logo em seguida, no momento M4, o aluno fez questionamentos à IE sobre o envio de uma atividade na plataforma *moodle*. E mais uma vez, nos momentos M4 e M7, a IS foi interrompida pelo aluno. Nesses momentos, observamos que IE estava explicando para o aluno o que seria a atividade, olhando nos *slides*, uma vez que não compreendeu o que o professor havia dito.

No momento M9, o professor utilizou termos desconhecidos, versão1 e versão 2, mas a IE não parou de interpretar. Contudo, durante a IS, observamos que esses termos foram omitidos. Para Lima (2012), a omissão de termos ocorre quando a interpretação se dá sob grande pressão devido ao nível técnico do assunto.

Nos momentos M11 e M13 a IE não realizou a IS porque o aluno surdo estava conversando com um colega de sala. E em M15 e M17 também não interpretou porque o aluno estava olhando no celular. Dessa forma, percebemos que o envolvimento do aluno na aula também refletiu na IS, uma vez que, se o aluno não estava interessado em acompanhar a explicação dos conteúdos (deixou de olhar a interpretação), consequentemente a profissional parou e esperou que o estudante voltasse a olhá-la.

Concluimos, nessa aula, que a interpretação em sala de aula requer uma relação, em certa medida, mutualista entre o aluno e a IE, uma vez que a falta de interesse de uma das partes prejudica a outra. Assim, o interesse do aluno pela explicação da aula também reflete, em certa medida, na atuação do IE. O fator que mais interferiu na IS foram os questionamentos feitos pelo estudante à IE.

Quadro 11 - Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula – Aula 1B

Instituição: Universidade Estadual de Goiás					
Disciplina: Geografia Política e Geopolítica do Espaço Mundial					
Aula: 1B					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M1	IS	00:00:01	00:00:23	00:00:22	Sem ocorrências.
M2	SFP	00:00:30	00:51:45	00:51:15	O aluno faz a leitura de um artigo que será discutido na aula.
M3	IS	00:52:03	00:54:20	00:02:17	Interpretação inversa (Libras/Português).
M4	ISTD	00:54:56	00:55:33	00:00:37	Termo desconhecido: conflitos
M5	IS	00:55:34	00:58:44	00:03:10	Sem ocorrências.
M6	IS	00:59:03	00:59:14	00:00:11	Técnica da generalização.
M7	SIS	00:59:32	00:59:57	00:00:25	Termo desconhecido: diamante
M8	ISTD	00:59:58	01:00:25	00:00:27	Termo desconhecido: petróleo.
M9	IS	01:00:26	01:02:43	00:02:17	Interpretação inversa (Libras/Português).
M10	SIS	01:02:46	01:04:40	00:01:54	A IE não consegue acompanhar a fala do professor.
M11	IS	01:04:59	01:06:46	00:01:47	Sem ocorrências.
IS: momentos em que a interpretação ocorreu sem interferências ISTD: realização da interpretação com termos desconhecidos pelo IE SIS: momentos sem interpretação SFP: momentos sem fala do professor					

Fonte: dados da pesquisa.

O professor iniciou a aula entregando um artigo científico para o aluno fazer a leitura. Verificamos no momento M2, que o estudante demorou quase uma hora para realizá-la. Ao final da atividade, a IE fez a interpretação inversa da Libras para o Português, pois interpretou a fala do aluno sobre o texto.

No momento M4 e M7, percebemos que o professor utilizou termos desconhecidos pela IE, contudo a profissional não interrompeu a IS. Nesses momentos observamos que a IE não parou de interpretar, porque mesmo sem saber os sinais equivalentes, ela não desistiu de realizar a interpretação.

No momento M10, notamos que não houve IS, pois a IE não conseguiu acompanhar a rapidez da fala do professor. Diante dessa situação, seria necessário que a IE solicitasse ao professor a retomada da explicação e falasse mais devagar, o que não foi feito pela profissional. De acordo com Quadros (2007), em relação a esse

tipo de interpretação, o tempo é considerado um problema crítico, pois é realizada em tempo real e envolve processos mentais de curto e longo prazos.

No contexto de sala de aula, é fundamental que o IE oriente os professores sobre as particularidades da IS. E, caso seja preciso, deverá interromper a explicação para fazer as solicitações necessárias que ofereçam condições para que a interpretação seja realizada, garantindo assim, acesso aos conteúdos.

Nessa aula, o professor regente ressaltou a necessidade de o aluno saber ler a língua portuguesa, pois só assim terá condições de participar politicamente de debates, assim como ter mais autonomia devido às barreiras que a sociedade já impõe pela falta de comunicação com as pessoas ouvintes. A partir desse discurso percebemos, mesmo que inconscientemente, por parte do professor, que as imposições ouvintistas ainda existem, submetendo o acadêmico a metodologias e estratégias de ensino que demonstram a superioridade da língua portuguesa em relação à Libras.

É bastante comum definir a comunidade surda como uma minoria linguística, baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários, os quais, seguindo tal lógica discursiva, vivem uma situação de desvantagem social, de desigualdade, e participam, limitadamente, na vida da sociedade majoritária (SKLIAR, 2013, p. 22)

Verificamos que a metodologia utilizada pelo professor não auxiliou a IS, pois não houve repasse do material com antecedência, nem a entrega do texto em sala de aula para que a IE se inteirasse sobre o conteúdo da aula. Diante dessa situação, constatamos a falta de planejamento colaborativo entre a IE e o professor e, conseqüentemente, a utilização de metodologias que não contemplaram as especificidades linguísticas do acadêmico surdo.

O IE atua em um ambiente onde prevalecem as relações de poder, em que a língua majoritária (o português) determina as atividades a serem realizadas, um espaço de muitas vozes e embates. Nesse contexto o intérprete precisa, portanto, estabelecer parceria com o professor, e também com o aluno, sem que tais relações demarquem uma postura favorável a um ou outro (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 513-514).

Vale ressaltar que essa disciplina foi ministrada para o aluno no formato de tutoria, no turno vespertino, uma vez que a oferta dos cursos na UEG deixou de ser anual para semestral. Para tanto, neste ano, estava em execução um período de

transição, o que antes seria ensinado em um ano deveria acontecer em seis meses. A partir dessa mudança, o departamento da inclusão conseguiu, junto à reitoria, manter a disciplina ofertada para o estudante surdo o ano todo.

Concluimos, assim, que essa disciplina, mesmo sendo ofertada no modelo de tutoria, momento em que o professor ministra as aulas apenas para o estudante surdo, verificamos, nessa aula, os mesmos fatores que interferiram na IS: falta de repasse do material da aula para a IE e a rapidez da fala do professor.

Quadro 12 - Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula – Aula 2B

Instituição: Universidade Estadual de Goiás					
Disciplina: Geografia Política e Geopolítica do Espaço Mundial					
Aula: 2B					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M1	SIS	01:04:47	01:04:59	00:00:12	Termo desconhecido: cristianismo.
M2	ISTD	01:05:01	01:05:40	00:00:39	Termo desconhecido: mulçumanos.
M3	IS	01:05:41	01:05:54	00:00:13	Técnica da generalização.
M4	IS	01:05:56	01:07:33	00:01:37	Sem ocorrências.
M5	IS	01:07:34	01:11:51	00:04:17	Interpretação inversa (Libras/Português).
M6	ISTD	01:11:52	01:12:20	00:00:28	Termo desconhecido: tanque de guerra.
M7	IS	01:12:24	01:12:36	00:00:12	Interpretação inversa (Libras/Português).
M8	SIS	01:12:37	01:13:16	00:00:39	A IE não compreendeu o que foi dito pelo professor.
M9	IS	01:13:18	01:13:34	00:00:16	Interpretação inversa (Libras/Português).
M10	IS	01:13:36	01:15:15	00:01:39	Sem ocorrências.
M11	IS	01:15:16	01:16:13	00:00:57	Omissão de termos: gestores.
M12	IS	01:16:15	01:17:00	00:00:45	Interpretação inversa (Libras/Português).
M13	SIS	01:17:02	01:17:20	00:00:18	O aluno precisa olhar o globo terrestre.
M14	IS	01:17:22	01:17:38	00:00:16	Interpretação inversa (Libras/Português).
M15	IS	01:17:40	01:18:47	00:01:07	Sem ocorrências.
M16	IS	01:18:48	01:19:38	00:00:50	Interpretação inversa (Libras/Português).
M17	IS	01:19:40	01:20:25	00:00:45	Sem ocorrências.
M18	IS	01:20:26	01:22:20	00:01:54	Interpretação inversa (Libras/Português).

Continua

Conclusão

Instituição: Universidade Estadual de Goiás					
Disciplina: Geografia Política e Geopolítica do Espaço Mundial					
Aula: 2B					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M19	SIS	01:22:23	01:23:06	00:00:43	A IE não compreendeu o que foi dito pelo professor.
M20	ISTD	01:23:07	01:25:00	00:01:53	Termos desconhecidos: radicais, União Soviética e direitos humanos (omitidos).
M21	IS	01:25:01	01:25:25	00:00:24	Interpretação inversa (Libras/Português).
M22	ISTD	01:25:26	01:27:29	00:02:03	Termos desconhecidos: mulçumanos e machismo (omitidos).
M23	IS	01:27:32	01:28:00	00:00:28	Interpretação inversa (Libras/Português).
M24	IS	01:28:03	01:28:56	00:00:53	Sem ocorrências.
M25	ISTD	01:28:57	01:31:10	00:02:13	Termo desconhecido: machismo.
M26	IS	01:31:11	01:32:32	00:01:21	Sem ocorrências.
IS: momentos que a interpretação ocorreu sem interferências ISTD: realização da interpretação com termos desconhecidos pelo IE SIS: momentos sem interpretação SFP: momentos sem fala do professor					

Fonte: dados da pesquisa.

No início dessa aula, nos momentos M1 e M2, observamos a utilização, pelo professor, de termos desconhecidos pela IE. No momento M1 a IE utilizou a datilologia na interpretação do termo “conflito” e em seguida mostrou para o aluno a palavra no texto. Outros momentos da utilização de termos desconhecidos foram verificados nos momentos M6, M8, M19, M20, M22 e M25.

Desse modo, em relação aos termos desconhecidos pela IE, apenas no M1 não houve interpretação, nos outros momentos, M2, M6, M20, M22, M25, mesmo sem conhecê-los, a IE seguiu com a IS, recorrendo ao contexto da explicação e a datilologia para interpretar esses termos. A datilologia possui funções específicas, dentre elas, a soletração de elementos técnicos e palavras que não têm sinais correspondentes (QUADROS, 2015).

Nos momentos M8 e M19 constatamos que não houve interpretação pela falta de compreensão do que foi dito pelo professor. Neste caso, observamos que a IE não solicitou ao professor que retomasse a explicação, o que seria necessário para não omitir informação ao aluno.

No contexto educacional, a IE tem a função de mediar a comunicação entre o estudante e o professor. Portanto, a mesma deveria recorrer ao docente sempre que perdesse a sequência do discurso, uma vez que, ao atuar sozinha, sem outro profissional para fazer o revezamento, o desgaste físico-metal é inevitável. “Os intérpretes têm o direito de serem auxiliados pelo professor através da revisão e preparação das aulas que garantem a qualidade da sua atuação durante as aulas” (QUADROS, 2007, p. 61).

Verificamos, no momento M13, que a IS foi interrompida porque o aluno estava olhando o globo terrestre, utilizado pelo professor durante a explicação do conteúdo. Esse recurso visual auxiliou o aluno na compreensão do conteúdo, pois contribuiu com a realização da interpretação. Portanto, faz-se necessário que os professores desenvolvam suas aulas utilizando recursos visuais como instrumentos de mediação entre o aluno surdo e o conhecimento.

Nessa aula, verificamos vários momentos de interpretação inversa, quando a IE faz a interpretação da Libras para o Português, verificados nos momentos M5, M7, M9, M16, M18, M21 e M23, uma vez que o globo terrestre chamou muita atenção do aluno e estimulou sua participação na aula. Entretanto, esta foi a única aula que verificamos a utilização de recurso visual que estimulasse a participação do aluno, fato que não ocorreu nas demais aulas.

Concluimos que a falta de IS foi causada por dois fatores: a utilização de termos desconhecidos pela IE e pela falta de compreensão do que foi dito pelo professor.

Quadro 13 - Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula –Aula 3B

Instituição: Universidade Estadual de Goiás					
Disciplina: Pedologia					
Aula: 3B					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M1	ISTD	00:00:01	00:01:02	00:01:01	Termo desconhecido: granulometria.
M2	SIS	00:01:03	00:01:12	00:00:09	Termo desconhecido: orgânicos.
M3	ISTD	00:01:13	00:02:52	00:01:39	Termo desconhecido: granulometria.
M4	IS	00:02:53	00:03:18	00:00:25	Sem ocorrências.
M5	IS	00:03:19	00:03:41	00:00:22	Técnica da explicação.
M6	IS	00:03:49	00:05:00	00:01:11	Sem ocorrências.

Continua

Instituição: Universidade Estadual de Goiás					
Disciplina: Pedologia					
Aula: 3B					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M7	SIS	00:05:15	00:05:34	00:00:19	Utilização de recursos visuais pela IE.
M8	IS	00:05:36	00:06:12	00:00:36	Sem ocorrências.
M9	SIS	00:06:13	00:06:36	00:00:23	Utilização de recursos visuais pela IE.
M10	IS	00:06:38	00:07:24	00:00:46	Sem ocorrências.
M11	SIS	00:07:25	00:09:15	00:01:50	Utilização de recursos visuais pela IE.
M12	IS	00:09:22	00:11:20	00:01:58	Sem ocorrências.
M13	SIS	00:11:21	00:11:43	00:00:22	O aluno precisa olhar os slides.
M14	IS	00:11:44	00:12:00	00:00:16	Sem ocorrências.
M15	SIS	00:12:01	00:12:18	00:00:17	Relação de mediação: Questionamento do aluno para a IE.
M16	IS	00:12:20	00:12:46	00:00:26	Sem ocorrências.
M17	SIS	00:12:48	00:12:54	00:00:06	Relação de mediação: Questionamento do aluno para a IE.
M18	IS	00:12:54	00:13:43	00:00:49	Sem ocorrências.
M19	IS	00:13:44	00:14:02	00:00:18	Técnica da generalização.
M20	IS	00:14:03	00:15:15	00:01:12	Sem ocorrências.
M21	SIS	00:15:17	00:15:56	00:00:39	Relação de mediação: Questionamento do aluno para a IE.
M22	ISTD	00:15:57	00:16:16	00:00:19	Termo desconhecido: silicatos.
M23	SIS	00:16:17	00:16:24	00:00:07	Utilização de recursos visuais pela IE.
M24	IS	00:16:26	00:17:35	00:01:09	Sem ocorrências.
M25	IS	00:17:36	00:17:50	00:00:14	Técnica da generalização.
M26	IS	00:17:51	00:20:26	00:02:35	Omissão de termos: trocas catiônicas, trocas iônicas.
M27	SIS	00:20:27	00:20:55	00:00:28	Termos desconhecidos: densidade, porosidade.
M28	ISTD	00:20:58	00:21:46	00:00:48	Termo desconhecido: micela.
M29	SIS	00:21:47	00:22:22	00:00:35	Termo desconhecido: íons.
M30	IS	00:22:23	00:22:57	00:00:34	Sem ocorrências.
M31	SIS	00:22:59	00:23:13	00:00:14	Relação de mediação: Questionamento do aluno para a IE.
M32	IS	00:23:14	00:25:35	00:02:21	Sem ocorrências.
M33	SIS	00:25:36	00:25:49	00:00:13	Relação de mediação: Questionamento do aluno para a IE.

Continua

Conclusão

Instituição: Universidade Estadual de Goiás					
Disciplina: Pedologia					
Aula: 3B					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M34	IS	00:25:50	00:27:20	00:01:30	Sem ocorrências.
M35	SIS	00:27:30	00:27:54	00:00:24	A IE não compreende a fala do professor.
M36	IS	00:27:55	00:28:56	00:01:01	Sem ocorrências.
M37	SIS	00:29:09	00:29:25	00:00:16	Utilização de recursos visuais pela IE.
M38	IS	00:29:26	00:29:53	00:00:27	Sem ocorrências.
M39	SIS	00:29:54	00:30:01	00:00:07	Utilização de recursos visuais pela IE.
M40	ISTD	00:30:02	00:37:52	00:07:50	Termos desconhecidos: denso poroso, ácido, quartzo, silicatos, feldspato, dióxido de ferro, argila oxidica, argila coloidal.
M41	SIS	00:37:54	00:40:18	00:02:24	A IE não compreende a fala do professor.
ConclusãoM42	IS	00:40:19	00:44:26	00:04:07	Sem ocorrências.
IS: momentos que a interpretação ocorreu sem interferências ISTD: realização da interpretação com termos desconhecidos pelo IE SIS: momentos sem interpretação SFP: momentos sem fala do professor					

Fonte: dados da pesquisa.

Já no início dessa aula, momento M1, verificamos que a IE não sabia qual seria o conteúdo da aula, pois utilizou a datilologia para interpretar o conteúdo granulometria e não conseguiu acrescentar sinais que representassem o significado desse termo.

Diante do exposto, acreditamos que se a intérprete tivesse tido acesso ao material da aula com antecedência, mesmo sem saber o sinal do termo granulometria, poderia ter utilizado a técnica da explicação durante a IS.

Observamos que houve vários momentos de interrupções da interpretação por diversos fatores. Nos momentos M2, M27 e M29 por causa de termos desconhecidos pela IE. Nos momentos M7, M11, M23, M37 e M39 a IE não conseguiu fazer a IS, assim resolveu fazer desenhos no caderno do aluno para demonstrar a explicação feita pelo professor. Dessa forma, constatamos que a quantidade de termos específicos relacionados à área da granulometria provocou vários momentos sem IS, porém a IE tentou, por meio de desenhos, transmitir o que estava sendo ensinado

pelo professor. Diante dessa situação, Lacerda (2017, p. 127) pontua que “em situações em que o tema proposto, ou a metodologia eleita seja inadequada ao aluno surdo, o intérprete pouco ou nada pode fazer para favorecer a aprendizagem”.

Nos momentos M15, M17, M21, M31 e M 33, não houve IS porque o aluno dirigiu questionamentos à IE; no momento M13, porque o aluno estava olhando os *slides* apresentados pelo professor e no momento M35, porque a IE não compreendeu o que foi dito pelo professor.

Concluimos que, em decorrência das limitações encontradas para a realização da IS, deduzimos que a compreensão do conteúdo ficou fragilizada, sendo necessário retomar a explicação do conteúdo, pois a IS realizada não contemplou as terminologias específicas explanadas nessa aula.

Quadro 14 - Análise da interpretação simultânea realizada em sala de aula – Aula 4B

Instituição: Universidade Estadual de Goiás					
Disciplina: Pedologia					
Aula: 4B					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M1	IS	00:00:01	00:01:34	00:01:33	Sem ocorrências.
M2	SIS	00:01:35	00:02:21	00:00:46	Relação de mediação: questionamento do aluno para a intérprete educacional (IE).
M3	IS	00:02:22	00:03:00	00:00:38	Sem ocorrências.
M4	ISTD	00:03:02	00:04:33	00:01:31	Termos desconhecidos: percolação, lençol freático, imperismo, composição química, minerais.
M5	IS	00:04:57	00:06:54	00:01:57	Sem ocorrências.
M6	ISTD	00:06:55	00:07:25	00:00:30	Termos desconhecidos: percolação, lençol freático, imperismo, composição química, minerais
M7	SIS	00:07:26	00:08:05	00:00:39	Utilização de recursos visuais pela IE.
M8	ISTD	00:08:06	00:09:12	00:01:06	Termos desconhecidos: hidroxila, alumínio, ciliato, ligações iônicas.
M9	SIS	00:09:13	00:09:37	00:00:24	Utilização de recursos visuais pela IE.
M10	IS	00:09:38	00:10:06	00:00:28	Sem ocorrências.
M11	SIS	00:10:07	00:10:23	00:00:16	Utilização de recursos visuais pela IE.
M12	ISTD	00:10:24	00:11:04	00:00:40	Termos desconhecidos: cristais, tetraédrica, octaédrica.
M13	SIS	00:11:05	00:11:35	00:00:30	Termos desconhecidos: tetraédricas e octaédrica.

Continua

Instituição: Universidade Estadual de Goiás					
Disciplina: Pedologia					
Aula: 4B					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M14	SIS	00:11:36	00:13:02	00:01:26	Utilização de recursos visuais pela IE.
M15	IS	00:13:03	00:13:16	00:00:13	Sem ocorrências.
M16	SIS	00:13:17	00:13:40	00:00:23	Utilização de recursos visuais pela IE.
M17	ISTD	00:13:41	00:14:39	00:00:58	Termos desconhecidos: silício, octaedro, tetraedro.
M18	IS	00:14:40	00:15:32	00:00:52	Sem ocorrências.
M19	SIS	00:15:33	00:16:05	00:00:32	O aluno precisa olhar os slides.
M21	SIS	00:18:00	00:18:50	00:00:50	Utilização de recursos visuais pela IE.
M22	IS	00:18:51	00:21:00	00:02:09	Sem ocorrências.
M23	SIS	00:21:01	00:21:50	00:00:49	Utilização de recursos visuais pela IE.
M24	IS	00:21:51	00:24:53	00:03:02	Sem ocorrências.
M25	ISTD	00:24:54	00:26:29	00:01:35	Termos desconhecidos: caulinita, intemperismo, hidroxila, decomposição
M26	IS	00:26:30	00:28:46	00:02:16	Sem ocorrências.
M27	SIS	00:28:47	00:29:11	00:00:24	Utilização de recursos visuais pela IE.
M28	IS	00:29:11	00:29:41	00:00:30	Sem ocorrências.
M29	SIS	00:29:42	00:30:10	00:00:28	Utilização de recursos visuais pela IE.
M30	IS	00:30:14	00:30:43	00:00:29	Técnica da explicação.
M31	ISTD	00:30:44	00:31:29	00:00:45	Termos desconhecidos: latossolos, tropical, fértil, hidroxilas.
M32	IS	00:31:30	00:33:09	00:01:39	Sem ocorrências.
M33	ISTD	00:33:10	00:34:00	00:00:50	Termos desconhecidos: ilitas, expansiva, íons.
M34	IS	00:34:01	00:35:15	00:01:14	Sem ocorrências.
M35	ISTD	00:35:16	00:36:14	00:00:58	Termo desconhecido: vermiculita.
M36	SIS	00:36:15	00:37:00	00:00:45	A IE não compreende a fala do professor.
M37	IS	00:37:00	00:38:49	00:01:49	Sem ocorrências.
M38	SIS	00:39:18	00:40:03	00:00:45	O aluno precisa olhar os slides.

Continua

Conclusão

Instituição: Universidade Estadual de Goiás					
Disciplina: Pedologia					
Aula: 4B					
Momentos	Fatores	Início (h:min:seg)	Término (h:min:seg)	Duração (h:min:seg)	Observação
M39	IS	00:40:04	00:42:14	00:02:10	Sem ocorrências.
M40	ISTD	00:42:15	00:44:36	00:02:21	Termos desconhecidos: silicatadas, íons, hidroxilas, tetraedro, octaedro.
M41	IS	00:44:37	00:45:08	00:00:31	Sem ocorrências.
M42	ISTD	00:45:09	00:48:22	00:03:13	Termos desconhecidos: óxidos, oxídicas, cerrado, stricto sensu.
M43	IS	00:48:23	00:49:05	00:00:42	Sem ocorrências.
IS: momentos que a interpretação ocorreu sem interferências ISTD: realização da interpretação com termos desconhecidos pelo IE SIS: momentos sem interpretação SFP: momentos sem fala do professor					

Fonte: dados da pesquisa.

No momento M2, observamos que não houve IS porque o aluno fez questionamentos à IE. Nos momentos M4, M6, M8, M12, M17, M20, M25, M31, M33, M35, M40 e M42 verificamos que o professor utilizou vários termos desconhecidos pela IE, mas esta não interrompeu a IS, pois utilizou a datilologia para interpretar os termos.

Cabe ao intérprete fazer o máximo uso de todo contexto a sua disposição, e, mesmo não possuindo todo o contexto ou todo o vocabulário técnico em questão, fazer a reformulação recorrendo à simplificação a fim de transmitir o essencial da mensagem de maneira rápida e eficiente (LIMA, 2012, p. 47).

Entretanto, nesse caso, observamos que a IE, em alguns momentos, não conseguiu interpretar nem mesmo o essencial por causa da quantidade de termos específicos da área, pois notamos nos momentos M7, M9, M11, M13, M14, M16, M21, M27 e M29 que a IE parou a IS para fazer desenhos no caderno do aluno. De acordo com Lima (2012) essa quantidade de momentos sem IS deve-se ao alto nível técnico da explicação do conteúdo.

Nos momentos M19 e M38 percebemos que a IE solicitou ao aluno que olhasse nos *slides* as formas químicas dos elementos e, no momento M36, também não houve IS porque a IE não compreendeu a fala do professor.

Verificamos que, devido à quantidade significativa de termos desconhecidos, a IE recorreu a desenhos para transmitir a explicação do conteúdo. Desse modo, é notório que, sem conhecer os termos que foram utilizados durante a explicação, a IE não conseguiu elaborar os conceitos necessários para realizar a IS.

Assim, tradutor/intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado. O sentido do enunciado é construído na interação verbal e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores (LACERDA, 2015, p. 8).

Concluimos que os momentos sem IS foram provocados pelo nível técnico das terminologias utilizadas na explicação do conteúdo. Dessa forma, a IE resolveu desenhar no caderno do aluno para tentar transmitir alguns conceitos trabalhados na aula. Contudo, a elaboração de desenhos feitos pela IE no caderno do estudante não será discutida nesse trabalho.

4.4.1 Categoria: acesso ao material da aula com antecedência

O acesso ao material com antecedência objetiva fornecer recursos para que o IE possa estudar e buscar os sentidos dos termos que serão utilizados em sala de aula. Para Lacerda (2015), a falta de acesso aos materiais das aulas compromete a equivalência da interpretação devido à necessidade de alcançar o sentido dos termos durante a IS.

Já na interpretação, todo o conhecimento do tema que está sendo tratado, o vocabulário específico e as expressões precisam estar disponíveis *a priori*, pois durante a tradução simultânea não há tempo para consultas ou reflexões. As escolhas linguísticas precisam ser rápidas e por isso a bagagem cultural do intérprete precisa ser ampla (LACERDA, 2015, p. 18).

Diante do exposto, fica clara a importância e premência das IE terem acesso, com antecedência, aos materiais das aulas que irão interpretar, pois mesmo sabendo os sinais, é necessário compreender o sentido dos termos utilizados durante a explicação dos conteúdos. Infelizmente, o quadro a seguir, demonstra que não houve repasse ou disponibilização dos materiais das aulas analisadas.

Quadro 15 – Análise do acesso ao material das aulas pelas IE

Instituição	Aulas	Acesso ao material	Sem acesso ao material
Instituto Federal Goiano	1A	-	X
Instituto Federal Goiano	2A	-	X
Instituto Federal Goiano	3A	-	X
Instituto Federal Goiano	4A	-	X
Universidade Estadual de Goiás	1B	-	X
Universidade Estadual de Goiás	2B	-	X
Universidade Estadual de Goiás	3B	-	X
Universidade Estadual de Goiás	4B	-	X

Fonte: dados da pesquisa.

Com base nessas informações, observamos que, em ambas as instituições, as profissionais não tiveram acesso ao material em nenhuma das aulas analisadas, assim como nas demais que foram desconsideradas. Desse modo, em todas as aulas, as IE realizaram a IS sem a oportunidade de se prepararem em relação aos conteúdos que iriam interpretar.

Lacerda (2017) afirma que, no contexto de sala de aula, se o IE não tiver acesso a esse material, conseqüentemente, haverá perdas de informações durante a IS.

O intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno (LACERDA, 2017, p. 123).

Os dados apresentados nas entrevistas com as IE também convergiram para essa questão, pois relataram que não tiveram acesso ao material das aulas. A seguir, apresentamos trechos das entrevistas transcritos na íntegra conforme a fala das profissionais.

Quadro 16 - Trecho das entrevistas com as IE de Libras

Maria dos Santos: O que eu acredito que interfere na interpretação é o fato de não conseguir ter acesso antecipado ao conteúdo. Por essa razão fica mais complicado interpretar, pois o intérprete tem que, literalmente, se virar e tentar uma interpretação que seja próxima do que o professor quer repassar para o aluno. E ainda o fato de os professores não preparem as aulas pensando nos alunos com deficiência, principalmente o aluno surdo. As metodologias utilizadas pelos professores são todas voltadas para os alunos sem deficiência e os alunos surdos ficam prejudicados ainda mais. Pois já têm a dificuldade na hora da interpretação, devido ao fato de o intérprete não ter acesso aos materiais e ainda ficam com mais dificuldades na hora das explicações, pois todos os materiais são voltados para os demais alunos sem deficiência e o surdo vai só ficando prejudicado cada vez mais. E os materiais utilizados pelos professores não ajudam em nada os intérpretes. Acaba na maioria das vezes é deixando o intérprete confuso o que dificulta na hora da interpretação.

(Entrevista, 2018).

Carla da Silva: O que prejudica a IS é a entrega de textos para mim com antecedência, para eu fazer a leitura porque tem alguns assuntos, conteúdos que eu não tenho conhecimento, aí a IS acaba prejudicando um pouco, a falta de conhecimento do próprio conteúdo dos próprios sinais, e falta muito recursos de imagens.

(Entrevista, 2018).

Fonte: dados da pesquisa.

Tanto nas observações quanto nas entrevistas, os dados revelaram que não houve repasse dos materiais das aulas para as IE. Desse modo, percebemos que o trabalho colaborativo entre as IE e os professores regentes ainda não se efetivou em ambas as instituições.

Contudo, esclarecemos que a falta de acesso ao material das aulas não isenta as profissionais de estarem sempre aprendendo novos sinais, pois compete a elas buscarem compreender novos conceitos e terminologias nas diferentes áreas do conhecimento, uma vez que não é possível prever tudo que será dito pelos professores.

Conforme postula a Teoria Interpretativa da Tradução, o acesso ao material, com antecedência, garantirá os complementos cognitivos necessários durante a interpretação. Para Pagura (2015, p. 198) o intérprete alcança o sentido da mensagem pela “fusão do significado linguístico das palavras e frases com os complementos cognitivos”.

Concluimos, assim, que para o desenvolvimento dos complementos cognitivos, os quais envolvem os contextos verbal, situacional e cognitivo, o IE precisa ter conhecimentos linguísticos e culturais dos conteúdos. Portanto, faz-se necessário o repasse aos IE do material das aulas, assim como a disponibilidade de momentos com os professores para sanar dúvidas conceituais em relação aos conteúdos.

4.4.2 Categoria: termos desconhecidos pelo Intérprete Educacional de Libras

O conhecimento prévio dos termos que serão utilizados durante as aulas permite a realização da interpretação, de acordo com o contexto e sentido a que se propõe a explicação dos conteúdos. Nesse sentido, Quadros (2007) ressalta:

pensa-se no intérprete como um reproduzidor de textos, sinais, palavras sentenças, quando na verdade sabemos que somente sinais, palavras e sentenças não são suficientes para que o surdo construa sua concepção referente ao discurso (QUADROS, 2007, p. 79).

A autora amplia as discussões para além da equivalência dos sinais e palavras, pois a depender da forma como o professor ensina os conteúdos, as aulas poderão ficar sem sentido para os estudantes surdos. Apresentamos, no quadro a seguir, o levantamento dos termos desconhecidos pelas IE.

Quadro 17 - Termos desconhecidos pelas intérpretes de Libras

Instituição	Aula	Disciplinas	Termos desconhecidos
Instituto Federal Goiano	1A	Desenvolvimento e Gerenciamento de Projetos	Copilar
Instituto Federal Goiano	2A	Programação Orientada a Objetos	<i>Double, void, null, main</i> , método deposita.
Instituto Federal Goiano	3A	Programação Orientada a Objetos	<i>NetBeans</i>
Instituto Federal Goiano	4A	Programação Orientada a Objetos	<i>NetBeans</i> , instanciar.
Universidade Estadual de Goiás	1B	Geografia Política e Geopolítica do Espaço Mundial	Conflitos, diamante, petróleo
Universidade Estadual de Goiás	2B	Geografia Política e Geopolítica do Espaço Mundial	Cristianismo, mulçumanos, tanque de guerra.
Universidade Estadual de Goiás	3B	Pedologia	Granulometria, orgânicos, densidade, porosidade, denso, ácido, quartzo, silicatos, feldspato, dióxido de ferro, argila oxídica, argila coloidal.
Universidade Estadual de Goiás	4B	Pedologia	Percolação, lençol freático, composição química, minerais, imperismo, hidroxila, alumínio, silicato, ligações iônicas, cristais, tetraédrica, octaédrica, silício, caulinita, intemperismo, decomposição, latossolos, tropical, fértil, ilitas, expansiva, íons, vermiculita.

Fonte: dados da pesquisa.

As disciplinas que tiveram maior número de termos desconhecidos pelas IE foram as disciplinas de Pedologia (4B, 3B), no curso de Licenciatura em Geografia, na UEG e a disciplina de Programação Orientada a Objetos (2A, 4A), no curso Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, no IF Goiano. Além dos termos desconhecidos na língua portuguesa como: método, instanciar, granulometria, oxídica, tetraédrica, mulçumanos, também foram ensinados conceitos que envolviam palavras em inglês tais como: *double*, *void*, *main*, *NetBeans*, *null*.

De acordo com os pressupostos da Teoria Interpretativa da Tradução, “um discurso oral se apresenta sem ruptura em sua continuidade e que um ouvinte não se concentra em palavras ou expressões isoladas para o entendimento da mensagem” (PAGURA, 2012, p.77). Sendo assim, mesmo diante da quantidade de termos desconhecidos nas aulas, as IE buscaram, ao máximo, interpretar as explicações, utilizando-se do processo da desverbalização, desprendendo-se da equivalência de palavras e sinais.

Entretanto, verificamos que os termos desconhecidos utilizados durante a explicação das aulas provocaram duas situações: ou as IE não conseguiram alcançar a percepção para compreender o significado e, conseqüentemente, não conseguiram interpretar, ou não alcançaram a equivalência dos termos durante a IS, resultando em omissões de informações. O cerne da Teoria Interpretativa da Tradução consiste no argumento de que, para interpretar não basta conhecer a língua e o significado das palavras, o IE precisa ter bagagem cognitiva, capacidades lógicas que levem em conta o sentido do discurso e os sentidos produzidos nas relações concretas de interação (PAGURA, 2003).

Sendo assim, essas situações poderiam ser evitadas por meio da efetivação do trabalho colaborativo entre as IE e os professores regentes, uma vez que possibilitaria as IE entenderem o significado dos termos específicos das diferentes disciplinas porque o IE, na maioria das vezes, não possui esse conhecimento ou não existem sinais para termos específicos, dificultando ainda mais a realização da IS.

4.4.3 Categoria: relação de mediação entre o aluno surdo e o IE de Libras

As ações pedagógicas para inclusão dos estudantes surdos nas IPES observadas revelaram-se insuficientes para atendê-los, transferindo para as IE a

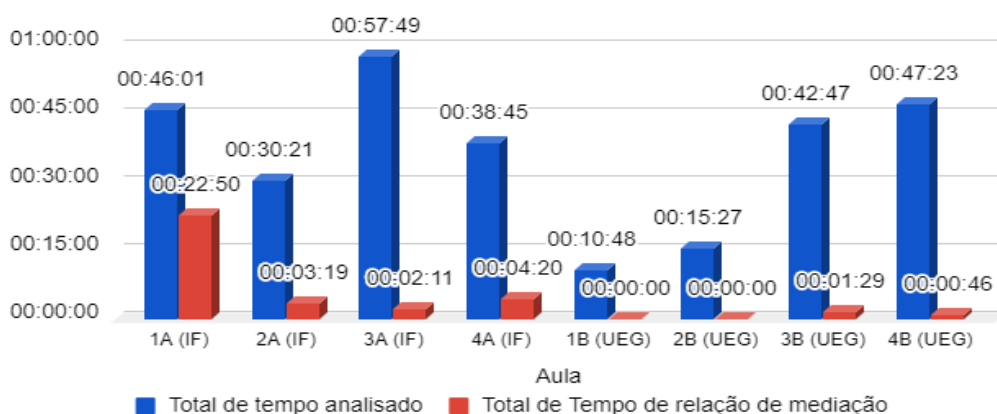
responsabilidade de retomar os conteúdos, em outros momentos, e auxiliá-los nas atividades propostas. Sobre essa questão Rosa (2005) destaca:

fato é que, com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação por meio de sinais, atuando apenas na língua de que tem domínio. E isso não altera em nada a forma como a educação tem sido conduzida. Ou seja, a escola não se modifica, como se prevê nos documentos de inclusão, em razão da presença do aluno surdo; ao contrário, esse aluno se “ajusta” ao modelo educacional vigente (ROSA, 2005, p. 197, grifos da autora).

Diante desse cenário, a IS realizada em sala caracterizou-se como um recurso pedagógico para a transmissão dos conteúdos, limitando a atuação do IE sem o devido planejamento com os professores. Assim, os momentos de interrupção da IS provocados pelos alunos aconteceram a fim de obterem alguns esclarecimentos sobre as atividades que iriam realizar ou sanarem dúvidas durante a IS (explicação dos conteúdos). Consequentemente, para atenderem aos questionamentos dos alunos, as IE deixaram de interpretar os conhecimentos ensinados pelos professores, portanto, houve perdas de informações para os acadêmicos.

Convencionamos, nesta pesquisa, a expressão “relação de mediação” para nos referirmos aos momentos que as IE deixaram de realizar a IS para responderem aos questionamentos dos estudantes sobre os conteúdos ou atividades. Utilizamos o gráfico a seguir para demonstrarmos os momentos que os acadêmicos interromperam a IS.

Gráfico 1 - Relação de mediação entre o aluno surdo e a IE de Libras
Momentos que o aluno interrompeu a Interpretação Simultânea (IS)



Fonte: dados da pesquisa.

A partir dessa análise constatamos que os estudantes dirigem seus questionamentos às IE e não aos professores regentes. Observamos também que as IE estabelecem relação de mediação entre os estudantes e o conhecimento. Os momentos de mediação variaram de acordo com as necessidades de cada aluno. A exemplo disso, temos que a aula 1A apresentou maior tempo dessa relação porque o aluno iria apresentar um trabalho na aula seguinte, interrompendo a IS da aula várias vezes para sanar suas dúvidas.

Contudo, acreditamos que a atuação das IE, na educação superior, não se restringe a função técnica de interpretar o discurso, pois no âmbito educacional é inevitável estabelecer relações de mediação entre o aluno e o conhecimento. Entretanto, o IE deve agir com cautela e auxílio do professor regente, uma vez que não pode assumir a responsabilidade pelo ensino dos conteúdos, a qual compete ao docente da disciplina. Face ao exposto, Lacerda e Bernadinho (2014, p. 66), consideram que a atuação do IE deve ser realizada em parceria com o professor.

É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada uma cumpra com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem (LACERDA; BERNARDINHO, 2014, p. 69).

A responsabilização as IE pela aprendizagem e realização das atividades acadêmicas foi confirmada nas entrevistas com os acadêmicos surdos. A seguir apresentamos nos quadros 7 e 8 as transcrições dos trechos das entrevistas com as respectivas traduções.

Quadro 18 - Trecho da entrevista com o aluno surdo João

JOÃO: ACHAR MAIS DIFÍCIL PORQUE ATIVIDADE NÃO-ENTENDER PALAVRAS CONTEXTO. TAMBÉM NÃO-TER ADAPTAÇÃO ATIVIDADES TEXTOS NÃO-TER ADAPTAÇÃO PROVA POR- ISSO EU ESPERÇAR MUITO. INSISTIR QUE IFGOIANO ENTENDER CLARO EU PESSOA SURDA PORQUE ACHAR DIFÍCIL CULPA MINHA PALAVRAS PORTUGUÊS QUE LER MAIS ATIVIDADE CULPA EU PORTUGUÊS PORQUE APRENDER COMO? DIFERENTE SURDO POR- ISSO DIFÍCIL POR-ISSO EU INSISTIR IFGOIANO QUE? REUNIÃO TAMBÉM NAPNE RESOLVER FAZER PROVA ATIVIDADE QUALQUER LER ADAPTAÇÃO MUDAR MAS MUITO ATÉ HOJE. ANO 2018 MELHORAR MAS PASSADO ESTUDAR IFGOIANO 2014 ESFORÇAR ESTUDAR COMEÇAR ACHAR MUITO DIFÍCIL IFGOIANO PORQUE ALGUNS PROFESSORES NÃO ENTENDER INCLUSÃO APRENDER QUE? EXEMPLO UM SURDO PROFESSOR APRENDER FAZER EL@ PROFESSOR@ ACHAR RUIM IGUALDADE SURDO OUVINTE IGUAL ATIVIDADE PROVA IGNORAR SURDO POR-ISSO EU FAZER INSISTIR. TAMBÉM INTÉRPRETE ME AJUDAR ENTENDER TAMBÉM ESFORÇAR QUATRO ANOS INSISTIR DEMORAR NAPNE ME AJUDAR INSISTIR ATÉ 2018 MELHORAR PROFESSOR@ NOVOS PARECER ALGUNS POUCO NÃO- GOSTAR INCLUSÃO MELHOR EU INSISTIR.

(Entrevista, 2018).

Tradução do texto da Libras para o Português

João: Achei muito difícil porque alguns professores não entendem a inclusão escolar. Por exemplo, se tem um surdo estudando, o professor precisa aprender como o aluno surdo aprende, entretanto, o professor acha que é ruim, vê o surdo igual aos ouvintes oferecendo as mesmas atividades, ou seja, ignora as especificidades da surdez. Assim, o intérprete se esforça para entender e me ajudar. Tem quatro anos que eu insisto e o NAPNE me ajuda. Só agora, em 2018, melhorou um pouco porque chegou novos professores. Percebo que têm menos professores que não gostam da inclusão, assim melhorou, mas eu vou continuar insistindo.

(Tradução feita pela pesquisadora).

Dados da pesquisa

Observamos, nesse trecho da entrevista, que ainda não há planejamento das aulas para atender às especificidades linguísticas do aluno, sendo atribuído a IE a responsabilidade de auxiliá-lo na realização das atividades. Vale ressaltar a revolta do acadêmico surdo ao relatar que alguns professores ignoram a necessidade de adaptações das atividades, sendo aplicadas as mesmas avaliações dos demais alunos.

Quadro 19 - Trecho da entrevista com o aluno surdo Carlos

CARLOS: FORA NADA SOZINHO EU. SEGUNDA-FERIA TERÇA-FEIRA QUARTA-FEIRA QUINTA-FEIRA SEXTA-FEIRA UEG ESTUDAR NOITE SÁBADO CEDO SETE ACORDAR CEDO. OITO NÓS DOIS J-É-S-S-I-C-A INTÉRPRETE SALA UEG. AQUI ESCREVER ATIVIDADE NÃO- ENTENDER NADA PORTUGUÊS RESPOSTAS ESCREVER SALA CEDO PRECISAR INTÉRPRETE.

(Entrevista, 2018).

Tradução do texto da Libras para o Português

CARLOS: Em outro lugar não consigo fazer nada sozinho. Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira estudava à noite e no sábado acordava 7h. Às 8h Jéssica e eu já estamos em sala de aula na UEG. Aqui, faço as atividades porque não entendo o português e preciso da ajuda da intérprete para escrever as respostas.

(Tradução feita pela pesquisadora).

Dados da pesquisa.

Nesse trecho da entrevista percebemos que o aluno só consegue realizar as atividades com o auxílio da IE. Esse suporte nas atividades é desenvolvido em momentos extraclasse, previstos na carga horária (30h) da profissional.

Esses relatos ilustram que, em ambas as IPES, a inclusão dos alunos surdos tem se limitado a atuação das IE em sala de aula para realizarem a IS e auxiliarem os estudantes no desenvolvimento das atividades. Sobre essa questão Lacerda e Bernardinho (2014) alertam que:

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 ajustes para dar conta das peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda” (LACERDA; BERNADINHO, 2014, p. 66).

Desse modo, entende-se que o sucesso da IS realizada em sala de aula está vinculada a ajustes curriculares que atendam às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, assim como adaptações das atividades e flexibilização curricular que proporcionem a utilização de recursos visuais.

Nesse sentido, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação de surdo pode ser um instrumento que amplia as possibilidades de compreensão dos conteúdos, pois possibilitam melhor interatividade entre o estudante e o conteúdo.

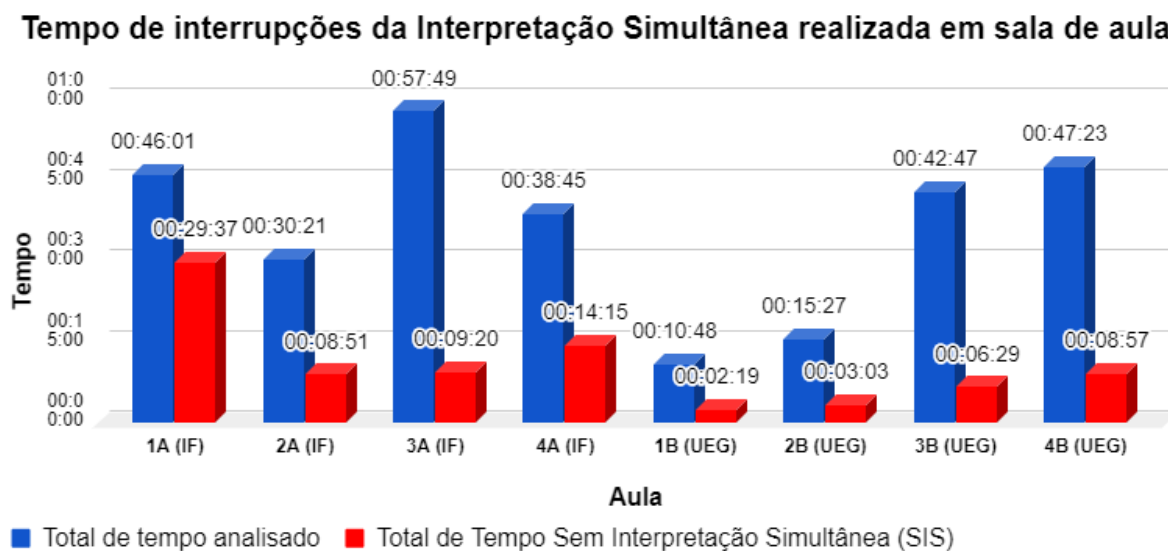
Por fim, destacamos que a função das IE de Libras no ensino superior não se limitou a atuação técnica de interpretar as aulas, uma vez que as profissionais desenvolveram relações de mediação entre o aluno e o conhecimento, além da medida necessária, pois deveria prevalecer a mediação da comunicação entre o aluno e o professor, sendo este o responsável pela mediação do conhecimento.

4.5 CONCLUSÃO DOS DADOS: INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA LIBRAS/PORTUGUÊS EM SALA DE AULA

Os dados analisados demonstraram que os fatores que interferiram na IS provocaram, em todas as aulas, perdas de informações para os estudantes surdos, pois enquanto os professores forneciam novos conhecimentos esses fatores interromperam a IS, gerando vários momentos sem interpretação da explicação dos

conteúdos. O gráfico a seguir apresenta o total de tempo de cada aula e o tempo sem IS provocados por esses fatores.

Gráfico 2 - Tempo de interrupções da interpretação simultânea realizada em sala de aula



Fonte: dados da pesquisa.

Verificamos que a IS, em sala de aula, requer das IE habilidades técnicas e pedagógicas, assim como a efetiva realização de um trabalho colaborativo entre as IE de Libras e os professores regentes. Nesse intuito, é necessário que as IE trabalhem em parceria com os professores, tanto para ter acesso ao material das aulas previamente quanto para comunicar aos docentes omissões durante as interpretações das aulas.

O trabalho do IE vai além de fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento (LACERDA, 2015, p. 35).

As discussões das categorias de análises apontam para premência na efetivação do trabalho colaborativo entre o IE e os professores regentes, para que juntos possam fornecer condições pedagógicas suficientes para garantir acesso ao conhecimento por meio da IS e das metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, visando a minimizar possíveis fatores que impossibilitem a realização da IS.

Dessa forma, para que a atuação do IE seja satisfatória no que tange a IS das aulas, faz-se necessária a reestruturação da forma como as aulas são desenvolvidas, por meio de políticas que tornem o trabalho colaborativo obrigatório entre o IE e o professor regente, caso contrário, continuaremos ofertando uma educação bilíngue pautada no sentido restrito ao uso da Libras por meio da interpretação. Lacerda, ao se referir à educação bilíngue para estudantes surdos, faz o seguinte alerta:

essencial na Educação Bilíngue, o intérprete tem sido apontado, em algumas discussões, como único profissional necessário quando da inclusão educacional de surdos. É preciso cautela e um olhar atento para a atuação do intérprete, que é parte de uma equipe de profissionais que deve figurar no espaço educacional inclusivo – mas não o único responsável pela Educação Bilíngue (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 509).

A capacitação de professores para atender os estudantes com deficiência depende de formação acadêmica e continuada que os capacitem a desenvolver aulas acessíveis a todos. Nesse sentido, Padilha (2014) analisa que há dois grandes desafios em relação à qualificação de professores para atender as pessoas com deficiência. O primeiro refere-se à exigência de conhecimentos e práticas que a maioria dos cursos de graduação não oferecem e o segundo refere-se aos cursos de capacitação continuada que não têm conseguido resultados satisfatórios.

Esses desafios não estão desvinculados ou desligados das políticas públicas e dos seus fundamentos. Nas Ipes do município de Iporá verificamos que as políticas públicas de inclusão escolar para os acadêmicos surdos ainda não atendem suas especificidades linguísticas e educacionais no processo de ensino aprendizagem, limitando-se a oferta de IE para garantir a mediação do discurso.

Em consonância com os pressupostos vygotskiano, a inclusão dos acadêmicos surdos na educação superior não deve limitar-se apenas à utilização da Libras em sala de aula, por meio da atuação do IE, pois este entendimento consiste numa visão simplificada da língua como instrumento de comunicação.

Para Vigotski (2007) a língua não se limita a um instrumento de comunicação, mas permite o desenvolvimento da linguagem, a qual é essencial para a interação entre os sujeitos e a compreensão do mundo a sua volta.

A atuação das IE de Libras na educação superior carece de ações colaborativas entre os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos acadêmicos surdos. Para mudar esse cenário, faz-se necessário que as Ipes

busquem ações pedagógicas que tenham a visão como eixo central para tornar os conteúdos mais acessíveis para esses estudantes e lhes possibilitem autonomia no desenvolvimento das suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar a dinâmica da Interpretação Simultânea (IS) realizada em sala de aula pelo Intérprete Educacional (IE), nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), do município de Iporá-Goiás, considerando o contexto histórico-cultural do qual os sujeitos da pesquisa fizeram parte. Ao apresentarmos discussões sobre a Interpretação Simultânea (IS) realizada em sala de aula, desvelamos a inclusão escolar dos estudantes surdos nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) no município de Iporá-Goiás.

A atuação do IE nas instituições de ensino brasileiras visa a atender os pressupostos da Educação Inclusiva (EI) que estabelece que a educação de surdos, em todos os níveis de ensino, seja desenvolvida de acordo com o Bilinguismo.

Entretanto, a prática dessa filosofia na educação superior está sendo desenvolvida considerando apenas o uso de duas línguas, o português (escrito ou falado) pelo professor e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) durante os processos de tradução ou interpretação (consecutiva e/ou simultânea), sem considerar os aspectos linguísticos e culturais que envolvem a compreensão do discurso pelos acadêmicos surdos.

Desse modo, a transmissão dos conteúdos a esses estudantes não deve limitar-se ao ato interpretativo, é necessário que haja metodologias e estratégias de ensino que auxiliem a compreensão do discurso por meio da Interpretação Simultânea (IS).

Até há pouco tempo não havia surdos nas universidades, sua formação acadêmica era ofertada e desenvolvida por instituições especializadas. No entanto, com o reconhecimento da Libras e a implantação da EI no país, os sujeitos surdos conquistaram o direito à educação básica nas instituições comuns de ensino e, atualmente, chegaram às universidades.

Ao analisarmos a atuação do IE, especificamente a IS realizada na sala de aula, observamos que vários fatores interferiram na IS, dentre eles: a falta de acesso ao material das aulas; a utilização, pelo professor, de termos desconhecidos pelas IE e as interrupções dos alunos surdos ao fazerem questionamentos às IE durante a execução da IS.

Acrescente-se a esses fatores que, além de realizarem a IS sem saber conceitos e terminologias utilizadas nas aulas, recaiu sob as IE a responsabilidade de

ensinar os conteúdos ministrados, assim como a obrigatoriedade de auxiliá-los nas atividades propostas pelos docentes, tanto em sala de aula como em atividades e trabalhos acadêmicos extraclasse.

Diante dos resultados expostos, concluímos que o sucesso da atuação do IE está diretamente ligado à efetivação do trabalho colaborativo entre o docente e o IE. Desse modo, inferimos que esta ação possibilitará, a ambos, conhecimentos necessários para o desenvolvimento de aulas acessíveis aos estudantes surdos, pois sem os complementos cognitivos necessários, o IE realizará a IS de forma fragmentada, conforme observamos no significativo número de momentos sem IS durante as aulas.

Para Vigotski (2007) a mediação do signo e da linguagem é mediada pelas palavras e pelo outro. Dessa forma, é imprescindível que haja uma reestruturação institucional em relação à carga horária dos professores que trabalham com alunos surdos e dos IE, disponibilizando hora aula para a realização do planejamento colaborativo entre o docente e o IE.

Ao apresentarmos discussões sobre a IS realizada em sala de aula, em certa medida, desvelamos que o professor regente é corresponsável pela interpretação das aulas. Dessa forma, sugerimos, em futuras pesquisas, compreender o papel do professor frente à IS da Libras/Português em âmbito educacional, pois a análise dos dados apontou para a urgência de o professor entender a sua coparticipação na interpretação das aulas.

Reconhecemos que a atuação do IE na educação superior é uma significativa conquista de direitos do povo surdo brasileiro. Desse modo, o acréscimo de intérpretes nos cursos superiores é uma realidade, contudo, ainda carece de mais estudos aprofundados que demonstrem suas particularidades para que possamos oferecer aulas verdadeiramente acessíveis para os educandos surdos, pois a mediação do conhecimento só será possível se a linguagem utilizada em sala de aula for apropriada por todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Esperamos que, ao analisarmos a IS Libras/Português realizada em sala de aula, possamos contribuir com o processo e despertar novos estudos sobre a atuação do IE em nosso país que ainda requer regulamentação da profissão e diretrizes específicas para atuação no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em: http://www.editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/007_teseneiva.pdf. Acesso em: 3 jul. 2017.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

ALVES, Daniel Antônio de Sousa; VASCONCELLOS, Maria Lucia Barbosa. Metodologias de pesquisa em Estudos da Tradução: uma análise bibliométrica de teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2006-2010. **DELTA- Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 375-404, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/issue/view/1632>. Acesso em: 3 jul. 2017.

AMPESSAN, João Paulo; GUIMARÃES, Juliana Sousa Pereira; LUCHI, Marcos. **Intérpretes educacionais de Libras**: orientações para a prática profissional. Florianópolis: DIOESC, 2013. Disponível em: http://www.fcee.sc.gov.br/images/stories/Publica%20fcee/manual_intrprete_web.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislação/Constituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 jul. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação 2014/2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRITO, Lucinda Ferreira. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 20-43, jul./dez., 1990. Disponível em: <http://www.lnes.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/view/11/showToc>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática da língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

CAPOVILLA, Fernando Cesar. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.6, n.1, p. 99-116, 2000. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf. Acesso em: 21 jan. 2018.

CARVALHO, Lorena Resende. **Ensino especial para pessoas especiais.** 2014. Disponível em: <http://www.projetos.goias.gov.br/portaldoservidor/post/ver/186692/ensino-especial-para-pessoas-especiais>. Acesso em: 16 fev. 2018.

CASSIANO, Paulo Victor. O papel do interlocutor de Libras nas escolas públicas do estado de São Paulo. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis, n. 19, p.1-17, set., 2016. Disponível em: https://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes/detalhes/55. Acesso em: 18 jul. 2017.

CHAGAS, Frank Luiz Rosa. **Caracterização do espaço urbano de Iporá no período de 1970 a 2010**. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4313>. Acesso em 14 jan. 2019.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

COSTA, Vanderlei Balbino da. Reflexão docente sobre avaliação dos estudantes com deficiência no ensino superior. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2016, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar-SP, 2016. Disponível em: <https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/reflexao-docente-sobre-avaliacao-dos-estudantes-com-deficiencia-no-ensino-superior>. Acesso em: 13 maio 2017.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FELIPE, Tanya Amara. **Libras em contexto**: curso básico: livro do estudante. 2007. Disponível em: http://www.faseh.edu.br/biblioteca/_arquivos/acervo_digital/Libras_em_contexto_Livro_do_Professor.pdf. Acesso em: 17 out. 2018.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngüe para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 216 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)-Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, Sueli de Fátima. La increíble y triste historia de la sordera por Carlos Sanchez. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 263-276, jul./set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 nov. 2018.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 51-69, 2014, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 ago. 2018.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In*: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (coleção educação contemporânea), p. 5-19.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 80, 1992. Disponível em: http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia_da_Esperanca_-_Paulo.pdf. Acesso em: 04 jan. 2019.

FREIRE, Evandro Lisboa. Teoria interpretativa da tradução e teoria dos modelos dos esforços na interpretação: proposições fundamentais e inter-relações. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, SC, v. 2, n. 22, p. 151-174, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/1121/showToc>. Acesso em: 15 ago. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. Atlas, p. 45-54, 2017.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOIÁS. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva**: educação inclusiva – garantia de respeito à diferença. 1999.

GOIÁS. **Lei n. 14.832, de 12 de julho de 2004**. Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabcivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2004/lei_14832.htm. Acesso em: 14 out. 2018.

GOIÁS. **Plano Estadual de Educação – 2008/2017**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação, 2008. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188. Acesso em: 05 fev. 2018.

GOIÁS. **Resolução CEE n. 07, de 15 de dezembro de 2006** - Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás e dá outras providências. Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2016-02/res__cee_nr_07_de_15_dezembro_2006.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Atas do Congresso de Milão – 1880. **Espaço**: Rio de Janeiro. série histórica, v .2, p. 4-8, 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B6WyKJSZvdJdT3FLWmlQUzBsNUU/view>. Acesso em: 09 dez. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/ipora/panorama>. Acesso em: 14 jan. 2019.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

JORDÃO, Lia Marques. Problemas na área da deficiência auditiva: alternativas de solução. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 7-13, jul./dez., 1990. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/view/11/showToc>. Acesso em: 20 jan. 2018.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. *In*: SKILAR Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 15-26.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 abr. 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In*: LODI, Ana Claudia et al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2017, p. 119-127.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>. Acesso em: 11 abr. 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2018.

LACERDA, Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 185-200.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.) **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 65-79.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2931/6336.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 ago. 2018.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 14-17. (Coleção educação contemporânea).

LEITE, Emeli Marques Costa. **Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 ago. 2018.

LIMA, Neumar de. O processo de reformulação na interpretação simultânea. **Acta Científica**, Engenheiro Coelho, SP, v. 21, n. 1, p. 41-54, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/actacientifica/issue/view/30>. Acesso em: 15 ago. 2012.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: 31 out. 2018.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MOURA, Maria Cecília de. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 1-13, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/84/showToc>. Acesso em: 25 ago. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. *In*: SKILAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p.34-36.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004. Disponível em: <http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/622/802>. Acesso em: 31 out. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, p. 94, 2010.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 217-233, abr./ jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n44/n44a14.pdf>. Acesso em: 31 out. 2018.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2006, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2006.

NASCIMENTO, Vinícius. Interpretação da Libras para o português na modalidade oral: considerações dialógicas. **Tradução & Comunicação**: Revista Brasileira de Tradutores, Londrina, PR, v. 24, p. 79-94, set. 2012. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/traducom/issue/view/178>. Acesso em: 23 abr. 2017.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafios para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização, 2014.

PAGURA, Reynaldo José. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **DELTA**, São Paulo, v. 19, spe, p. 209-236, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-44502003000300013&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 19 jun. 2018.

PAGURA, Reynaldo José. A Teoria Interpretativa da Tradução (Théorie du Sens) revisitada: um novo olhar sobre a desverbalização. **TradTerm**, São Paulo, v. 19, p. 92-108, nov. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/tradterm/article/view/47347/51084>. Acesso em: 20 abr. 2018.

PAGURA, Reynaldo José. Tradução & interpretação. *In*: AMORIM, Lauro Maia; RODRIGUES, Cristina Carneiro; STUPIELLO, Éna. (Orgs.). **Tradução & perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 183-207. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6vkk8/pdf/amorim-9788568334614-09.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PEREIRA, Marilú Mourão. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de Vista**: Revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, SC, n. 10, p. 19-38, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20567/18780>. Acesso em: 31 out. 2018.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lilian. **Fundamentos da educação de surdos**. 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 31 mar. 2017.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do Município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. Tese (Doutorado em Administração Escolar)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48132/tde-05102001-094119/pt-br.php>. Acesso em: 20 nov. 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **A educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, SEESP, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulalia. **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 26-36.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: desafios para formação de intérpretes de língua de sinais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2010. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF 1999.

SACKS, Oliver Wolf. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SALLES, Therezinha Verardo. Ines: uma abordagem multissensorial. **Revista: Espaço**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 16-17, jul./dez. 1990. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/view/11/showToc>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino. (Orgs.). **Libras em estudo**: tradução/ interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 35-55. Disponível em: <http://www.dLibras.unir.br/uploads/81818181/PUBLICACOES%20I/LIVROS/LIVRO%20Libras-em-Estudo-Traducao-Interpretacao.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 505-533, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p505>. Acesso em: 10 dez. 2018

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 330-412, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/275/27518764013/>. Acesso em: 26 nov. 2017.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no ensino superior. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. (Org.). **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 61-62.

SILVA, Valéria de Oliveira Santos da; CHAVIER, Rosane Amaral. Programa de prática profissional na área da surdez. **Arqueiro**: Rio de Janeiro, v.1, p. 15-20, jul./dez. 2014.

SILVA, Vilmar. **A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho**: relato de uma vivência político-pedagógica na escola técnica federal de Santa Catarina. 2001. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências da Educação,

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79610/180508.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr., 2010. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/7843>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, Carlos B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidades para educação bilíngue para surdos**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 7-14.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2012.

SOUZA, Luiz Carlos dos Santos. Formação de professores de Libras como primeira língua. **Forum**: Rio de Janeiro, v. 1, p. 6-9, jul./dez.2001.

STREIECHEN, Eliziane Manosso *et al.* Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 91-101, jan./mar. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Dropbox/juliana/Dialnet-PedagogiaSurdaEBilinguismo-5827651.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. 2009. Disponível em: http://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 11 jun. 2018.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2015.

THOMA, Adriana da Silva *et al.* **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue**: língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: [file:///E:/Downloads/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI%20\(3\).pdf](file:///E:/Downloads/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI%20(3).pdf). Acesso em: 27 fev. 2019.

TUXI, Patrícia. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33534748.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137por.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

VICENTE, Maximiliano Martin. **História e comunicação na nova ordem internacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 64 Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/364435.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Fundamentos de defectologia. *In*: **Obras completas**. Tomo V. Trad. De Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 5-6.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Astro Afeche, 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 24.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia surda**. Petrópolis, RJ: Arara Azul Ltda, p. 1-5, 2004. Disponível em: www.editora-arara-azul.com.br. Acesso em: 30 ago. 2018.

ZANARDINI, João Batista. **Os PCNS como proposição de currículo do contexto histórico, político e econômico das políticas educacionais neoliberais**. s/d. p.3 Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo1/104joabatistazanardini.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Análise da Atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais na Educação Superior no Município de Iporá-Goiás”. Meu nome é Juliana do Nascimento Farias, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Inclusiva/Educação de Surdo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail juliana.farias@ifgoiano.edu.br e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64) 99627-1092 e (64) 99246-4046. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título, justificativa, objetivos:

O presente trabalho que tem como título “Análise da Atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais na Educação Superior no Município de Iporá-Goiás”, pretende compreender e analisar a dinâmica da interpretação simultânea realizada em sala de aula pelo intérprete educacional de Libras e seu reflexo no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos surdos da educação superior do município de Iporá-GO.

Entende-se que esta pesquisa terá grande relevância, pois possibilitará identificar a partir de bibliografias e legislações aspectos históricos relacionados à formação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e seu papel frente ao exercício educacional, ainda verificar a partir das interpretações feitas em sala de aula a compreensão das aulas pelos acadêmicos surdos das instituições de ensino superior (IES) de Iporá-GO, também caracterizar os limites da interpretação simultânea, Português/Libras/Português feita pelos IEs em sala de aula, assim como analisar o reflexo da atuação do intérprete educacional no processo de ensino aprendizagem dos acadêmicos surdos, além de fornecer referencial teórico que possa subsidiar os profissionais envolvidos diretamente no processo de ensino aprendizagem dos acadêmicos surdos.

1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

A coleta de dados será feita através de observação em sala de aula da interpretação simultânea e de entrevistas semiestruturadas. Para a realização das observações e das entrevistas semiestruturadas serão utilizados câmara para filmagem e armazenamento das imagens dos sujeitos da pesquisa que posteriormente serão transcritas para anexo do projeto. Para as transcrições e armazenamento das

observações e entrevistas escrita e/ou filmada será utilizado o notebook. Além disso, serão feitos registros da pesquisa em um diário de bordo, onde serão registradas as observações necessárias, além dos questionamentos, dúvidas e desafios que surgirão no decorrer do estudo.

1.3 Vale ressaltar que a participação dos acadêmicos surdos será de suma importância para verificação da compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula, bem como para verificar o reflexo da interpretação simultânea na aprendizagem do aluno, o que possibilitará trazer metodologias mais adequadas as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

1.4 Informação sobre as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa realizada. Caso o participante tenha alguma despesa com transporte e alimentação para a realização das entrevistas, esta será custeada pelo pesquisador.

1.5 Caso o participante opte por anonimato, será garantido o seu sigilo, bem como sua privacidade. Para representá-lo, será criado um nome fantasia. Do contrário, caso o participante não se importe, a sua identificação (nome) será apresentada durante a pesquisa, bem como todas as publicações referentes a ela.

1.6 Os riscos da pesquisa envolvem aspectos emocionais dos participantes durante a coleta de dados, tais como: intimidação, vergonha e ansiedade. Como meio de prevenção desses riscos será apresentado previamente aos participantes da pesquisa os objetivos e instrumentos a serem utilizados no estudo, a garantia do anonimato e liberdade de expressão, assim como poderão ser revistas criteriosamente questões que possam trazer algum tipo de incômodo aos mesmos.

1.7 É garantida ao participante a expressa liberdade de se recusar ou mesmo retirar o seu consentimento durante qualquer fase da pesquisa, sem nenhum custo ou penalização.

1.8 Também, é consentida ao participante a expressa liberdade de se recusar a responder qualquer pergunta que lhe cause algum desconforto emocional ou constrangimento.

1.9 Declara-se que todos os resultados obtidos com esta pesquisa tornar-se-ão públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.10 Os dados coletados serão registrados na dissertação de mestrado e em eventos científicos da área.

1.11 Caso algum item seja descumprido pelo pesquisador, é de direito do participante pleitear indenização, seja imediato ou futuro, em função da sua participação na pesquisa.

1.12 Declara-se aos participantes que toda a pesquisa será baseada nos dados coletados e estes serão armazenados em banco de dados da Universidade Federal de Goiás.

1.13 Declaramos ainda que caso haja interesse do pesquisador em realizar novas pesquisas com os dados coletados, será novamente solicitado uma autorização dos participantes e novamente será encaminhado para o Comitê de Ética para aprovação, e se for o caso, à CONEP. Todos os resultados alcançados tornar-se-ão públicos com intuito de contribuir com a ciência, bem como com as pessoas envolvidas na pesquisa. Os resultados poderão ser divulgados em periódicos da área da educação, em eventos técnicos científicos e outros que for considerado pertinentes e que contribuirão para o progresso da pesquisa.

1.14 Declara-se que todos os participantes da pesquisa são maiores de dezoito (18) anos.

2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Análise da Atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais na Educação Superior no Município de Iporá-Goiás”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Juliana do Nascimento Farias sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Solicita-se que assine dentro do parêntese a proposição desejada referente a concessão do uso da sua voz, imagem ou opinião:

☐ Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

☐ Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

☐ Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

☐ Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

☐ Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados.

☐ Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados.

Jataí, ____ de _____ de 2018.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice B – Termo de anuência para execução da pesquisa**TERMO DE ANUÊNCIA PARA EXECUÇÃO DA PESQUISA**

Venho apresentar-lhe a acadêmica Juliana do Nascimento Farias, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade (Linha: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores) e solicitar a possibilidade dela realizar junto aos intérpretes educacionais e acadêmicos surdos matriculados nesta conceituada instituição de ensino, observação em sala de aula da atuação da intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais e entrevistas filmadas com os estudantes surdos após o período de observações das aulas.

Tal proposta de estudo é parte da pesquisa de estudo de caso do projeto de mestrado intitulado “Análise da Atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais na Educação Superior no Município de Iporá-Goiás”. Salientamos que os nomes dos acadêmicos e das intérpretes serão preservados, garantindo total sigilo.

Desde já me coloco a inteira disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se façam necessários, aproveitando para me despedir cordialmente.

Local e data.

(Orientador da Pesquisa)

Cargo
(Instituição)

Apêndice C – Roteiro da observação

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

Instituição: _____

disciplina: _____

Data da observação: ____/____/____

- ✓ Montagem de equipamentos para filmagem
- ✓ Observar momentos pontuais de interferências na interpretação simultânea
- ✓ Observar o comportamento do acadêmico durante a interpretação simultânea
- ✓ Verificar a utilização de termos desconhecidos pela intérprete
- ✓ Registrar as observações
- ✓ Definir categorias de análise

**Apêndice D – Roteiro da entrevista semiestruturada com as intérpretes
educacionais**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS INTÉRPRETES
EDUCACIONAIS**

Instituição: _____

Nome do participante: _____

Telefone: _____

Data da entrevista: ____/____/____

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo atua como intérprete na educação?
3. Qual a sua carga horária e vínculo nesta instituição?
4. Onde você fez cursos de Língua Brasileira de Sinais e de tradução e interpretação?
5. Qual a sua opinião sobre a percepção dos professores em relação à atuação do intérprete em sala de aula?
6. Na sua opinião, quais fatores podem interferir na interpretação simultânea realizada em sala de aula?
7. Como o estudante surdo realiza as atividades propostas pelo professor?
8. Nessa instituição há momentos de planejamento entre o professor e o intérprete? Como?
9. Você tem acesso, com antecedência, aos materiais sobre os conteúdos das aulas?
10. Na sua opinião o que seria necessário para melhorar a interpretação simultânea em sala de aula?

Apêndice E - Roteiro da entrevista semiestruturada com os acadêmicos surdos**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ACADÊMICOS SURDOS**

Instituição: _____

Nome do participante: _____

Idade: _____

Telefone: _____

Data da entrevista: ____/____/____

1. Como e onde você aprendeu a Libras?
2. Como é formada a sua família?
3. Sua família também usa Libras para comunicação?
4. O que você acha da inclusão escolar das pessoas surdas nessa instituição?
5. Você gosta do seu curso?
6. Como é sua relação com os professores?
7. Você consegue realizar sozinho as atividades propostas pelos professores?
8. Em casa você tem alguém para auxiliá-lo nas atividades?
9. Como você entende o trabalho do intérprete?