

A (IN)DEFINIÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR REGENTE E DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NA ESCOLA “INCLUSIVA”: ENTRE ZONAS DE CONFLITO E POSSIBILIDADES DE COLABORAÇÃO

Lucineide Machado PINHEIROⁱ

RESUMO

Este artigo analisa a atuação do professor regente e do intérprete educacional na inclusão escolar do aluno surdo, representação que se mostra indefinida e controversa, o que resulta em conflitos no processo de ensino-aprendizagem. Apoiado na Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky (1924-1934), este trabalho se encontra ancorado na Metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2006) e no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006). Os dados foram produzidos em uma escola comum que tem alunos surdos matriculados, por meio da observação videogravada das aulas de Língua Portuguesa, sessões reflexivas e entrevista com os participantes. Os resultados apontam zonas de conflito no campo de atuação do professor e do intérprete devido às lacunas na formação desses profissionais que, somadas a outros fatores, contribuem para uma inclusão-excludente e sinalizam a necessidade de um trabalho colaborativo, de modo a proporcionar educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Alunos Surdos; Colaboração; Professor Regente; Intérprete de Libras.

THE (IN) DEFINITION OF THE ROLE OF THE CONDUCTING TEACHER AND THE EDUCATIONAL INTERPRETER IN THE “INCLUSIVE” SCHOOL: BETWEEN AREAS OF CONFLICT AND POSSIBILITIES FOR COLLABORATION

ABSTRACT

This article analyzes the role of the conducting teacher and the educational interpreter in the school inclusion of the deaf student, a representation that is undefined and controversial, which results in conflicts in the teaching-learning process. Supported by Vygotsky's Socio-Historical-Cultural Theory (1924-1934), this work is anchored in the Methodology of Critical Collaboration Research (MAGALHÃES, 2006) and in Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006). The data were produced in a common school that has deaf students enrolled, through video recording of Portuguese language classes, reflective sessions and interviews with participants. The results show areas of conflict in the field of activity of the teacher and the interpreter due to the gaps in the education of these professionals who, added to other factors, contribute to an exclusionary inclusion and signal the need for collaborative work, in order to provide education of quality.

KEYWORDS: Inclusion; Deaf Students; Collaboration; Regent Professor; Libras Interpreter.

ⁱ Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo. É Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. E-mail: lucineidepinheiro@yahoo.com.br.

=====

LA (IN) DEFINICIÓN DEL PAPEL DEL PROFESOR DIRECTIVO Y EL INTÉRPRETE EDUCATIVO EN LA ESCUELA “INCLUSIVA”: ENTRE ÁREAS DE CONFLICTO Y POSIBILIDADES DE COLABORACIÓN

RESUMEN

Este artículo analiza el papel del profesor director y del intérprete educativo en la inclusión escolar del alumno sordo, una representación indefinida y controvertida, que genera conflictos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Apoyado en la Teoría Socio-Histórico-Cultural de Vygotsky (1924-1934), este trabajo está anclado en la Metodología de Investigación en Colaboración Crítica (MAGALHÃES, 2006) y en el Interaccionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006). Los datos fueron producidos en una escuela común que tiene estudiantes sordos inscritos, a través de la grabación de video de las clases de lengua portuguesa, sesiones de reflexión y entrevistas con los participantes. Los resultados muestran áreas de conflicto en el ámbito de actuación del docente y del intérprete por las lagunas en la formación de estos profesionales que, sumados a otros factores, contribuyen a una inclusión excluyente y señalan la necesidad de un trabajo colaborativo, para la formación de calidad.

PALABRAS CLAVE: *Inclusión; Estudiantes sordos; Colaboración; Profesor regente; Intérprete de Libras.*

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) – que proclama o acesso e a permanência de todas as pessoas na escola comum, independentemente de quaisquer circunstâncias ou particularidades – tem como elemento norteador a equiparação de oportunidades. Esse princípio é fundamental porque pressupõe a promoção de esforços por todas as instâncias sociopolíticas e educacionais, de modo que os alunos sejam efetivamente incluídos e recebam educação de qualidade.

Nesse sentido, faz-se necessário que a escola, isto é, sua estrutura organizacional e composicional, adapte-se em face dos diferentes perfis de alunado. Tal premissa integra as orientações expressas na Declaração de Salamanca, documento elaborado com o intuito de nortear a formulação e a reelaboração das políticas e das práticas de inclusão, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que aconteceu em 1994, na Espanha. Essa declaração indica também o dever das escolas de atenderem aos alunos em suas especificidades e possibilitar-lhes formas diferenciadas de (re)construção da prática pedagógica, por meio das quais todos poderão aprender e participar (UNESCO, 1994).

Tratando-se dos alunos surdos, uma das formas de a escola se adaptar, visando, de fato, à inclusão, consiste em proporcionar que o conteúdo construído em sala de aula e as

experiências formativas sejam acessíveis em Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹, mediante a atuação e participação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa (TIL). A presença desse profissional é primordial para garantir o respeito à condição linguística diferenciada dos alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem, visto que a Libras é a língua pela qual se comunicam, constituem sua subjetividade, estabelecem interações sociais e se desenvolvem cognitivamente (LACERDA, 2015). Por esse prisma, a língua de sinais deve ser legitimada no ambiente escolar como língua de comunicação e de instrução, pois, segundo Vygotsky ([1924] 1997, p. 88), “a linguagem [língua] não é só instrumento de comunicação, mas também é um instrumento de pensamento. A consciência se desenvolve, sobretudo, com a ajuda da linguagem [língua] e surge da experiência social”.

O profissional tradutor e intérprete de Libras é responsável pelo processo de interpretação/tradução de conteúdos e informações da língua-fonte para a língua-alvo, e vice-versa, e também por mediar as trocas comunicativas em sala de aula (QUADROS, 2004). “Sua função é de viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais em um processo ativo dinâmico e dialético” (KOTAKI; LACERDA, 2014, p. 206; LACERDA, 2015). Por essa razão, é uma figura indispensável para a promoção da acessibilidade e efetiva inclusão escolar.

Essas caracterizações sobre a atribuição do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa respaldam a designação Intérprete Educacional (IE), defendida por Lacerda (2009). Em seus estudos, a autora diferencia os papéis desempenhados pelo intérprete generalista – que atua em eventos, por exemplo – e o IE, cuja função consiste não apenas em verter conteúdos de uma língua para outra, mas compreende, também, o envolvimento com as práticas educacionais. Logo, a função do IE “[...] vai além de fazer escolhas ativas sobre o que [se] deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno [...]” (LACERDA, 2009, p. 35).

A delimitação do novo termo, Intérprete Educacional, deixa-nos entrever, portanto, que a função do IE não se restringe à esfera linguística-interpretativa, porque a “[...] situação inclusiva impõe ao intérprete fazeres pedagógicos durante o ato interpretativo [...]” (GESSER, 2015, p. 534). Não significa, porém, que esse profissional deve substituir o papel do professor, visto que este é “[...] o responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos [...]” (LACERDA, 2009, p. 35). Contudo, o IE pode colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, ao sugerir

atividades e modificações, além de indicar situações que foram mais difíceis para os alunos surdos.

Nessa direção, o Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, a qual dispõe sobre a Libras (BRASIL, 2002), deixa claro que a função do intérprete é atuar “[...] nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino” (BRASIL, 2005, artigo 21, § 1.º, II e III).

O direito do aluno surdo ao tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa se encontra assegurado na Declaração de Salamanca, a qual afirma:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos [língua de sinais] como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos [na língua de sinais] (UNESCO, 1994, p. 7).

Mais recentemente, tal prerrogativa tem sido amparada por meio do Decreto n.º 5.626/2005. Em seu artigo 14, legisla que:

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. § 1.º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no *caput*, as instituições federais de ensino devem: [...] III – prover as escolas com b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa [...] (BRASIL, 2005).

Embora esse tópico esteja garantido mediante dispositivos legais, ocasionalmente não tem se concretizado. Em alguns contextos, o sistema educacional não contrata esse profissional, por desconsiderar a importância de seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Outros cenários retratam que, quando se efetiva a contratação, surgem conflitos em virtude das incongruências encontradas na delimitação (ou falta de delimitação) do campo de sua atuação (PINHEIRO, 2018). Apresentamos, como exemplo, as situações nas quais o IE é apontado como um profissional de caráter técnico ou responsável, exclusivamente, pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Vários aspectos como esses sinalizam a problemática na qual o IE está circunscrito, no que tange à indefinição – em termos práticos – de sua atividade e à inexistência de um trabalho colaborativo com o professor regente. Tal situação dificulta a promoção da acessibilidade linguística e, conseqüentemente, resulta em exclusão escolar.

É evidente que a atuação do IE tem relevância inegável para a educação. Configura-se como um preceito – somado a outros aspectos –, a fim de que o surdo possa dispor de condições favoráveis a seu desenvolvimento. Contudo, é pertinente ressaltarmos que a presença do IE, conforme afirma Lacerda (2009, p. 34), “[...] não garante que questões metodológicas sejam consideradas e também não existe garantia de que o espaço socioeducacional em um sentido mais geral seja adequado”. Portanto, a inserção e a atuação do IE, no contexto da educação inclusiva, não são elementos capazes, *per se*, para assegurar um padrão de qualidade na educação dos surdos.

Torna-se indispensável, portanto, a adoção de outras medidas, tais como a flexibilização de adaptações metodológicas e curriculares, o emprego de abordagens de ensino centradas na perspectiva bilíngue, a utilização de material didático apropriado, a implementação da infraestrutura física adequada e o desenvolvimento de programas de formação inicial e contínua de professores, atentos aos princípios inclusivos (PINHEIRO, 2018).

Por esse viés, o sistema educacional, de forma geral, precisa se adaptar para receber os alunos e prover educação de qualidade porque todos podem aprender, independentemente de suas condições físicas, sociais e linguísticas, desde que o meio social esteja preparado e responda às distintas nuances de aprendizagem. Em Vygotsky ([1924] 1997), isso se manifesta no conceito de compensação social, proposto como um modelo educacional. Para o autor, o meio social tem de se organizar com múltiplas ações para integrar a pessoa com deficiência [ou com necessidades educacionais específicas – NEEs] e prover de todas as formas seu desenvolvimento (VYGOTSKY, [1924] 1997).

No somatório dos aspectos que contribuem para fomentar um meio social apropriado ao desenvolvimento das competências cognitivas e culturais, queremos destacar a questão da preparação docente: elemento essencial para a concretização da proposta inclusiva e que converge com atuação do IE.

O professor é o agente mais próximo ao aluno. Ele é responsável diretamente pelo desenvolvimento do currículo e da prática pedagógica. Sua função é mediar a interação deste com o conhecimento ao construir uma relação dialógica e problematizadora, na qual, como educador, experiente também o papel de educando, por meio de um processo de humanização de si com o outro. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (FREIRE, [1970] 1987, p.

34). Dessarte, sua formação deve ser ampla e diversificada, de modo que lhe permita um olhar diferenciado sobre o aluno surdo e a forma de abordar vários temas.

Os cursos de formação inicial, entretanto, são incipientes e não preparam o docente para atuar com a diversidade. Pautam-se por um modelo tradicional e tecnicista, descontextualizado da realidade. Portanto, apresentam-se dicotomizados na relação teoria e prática. Os de formação contínua, por sua vez, quando disponíveis, configuram-se desvinculados das necessidades de orientação profissional específica. Por essa razão, os professores desconhecem como ensinar para a diversidade e, mais especificamente, para os alunos surdos que têm em sala; e, somado a outros fatores, tornam-se alvos de uma inclusão excludente (FIDALGO, 2018; PINHEIRO, 2018).

Outrossim, o IE que não tem instrução apropriada assume funções e adota procedimentos no espaço da sala de aula que não lhe são concernentes. Por conhecer a língua de sinais e atuar de forma mais próxima aos surdos, acredita que pode dirimir suas dúvidas e questionamentos. Assim sendo, sente-se responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e, raramente, interage com o professor. Segundo Lacerda (2006), o IE pode colaborar com informações e conhecimentos sobre esse alunado, mas a responsabilidade pelo conteúdo e aprendizagem é do regente.

Esse quadro vem sendo problematizado – com diferentes enfoques – nas pesquisas desenvolvidas por Albres (2015), Martins (2008) e Silva e Oliveira (2016).

Segundo os autores, em muitos casos, ocorre uma transferência da responsabilidade de ensinar ao aluno surdo para o Intérprete de Libras, o qual, no anseio de apresentar resultados de seu trabalho, assume essa função. Diante de tal configuração, o estudante surdo acaba por não compreender o trabalho do Intérprete de Libras, situando-o como responsável pelo seu processo de aprendizado, reportando-se a ele para sanar eventuais dúvidas e tratando-o como uma espécie de tutor do seu aprendizado (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 698).

Assim, apesar de as funções de ambos – professor regente e intérprete educacional – estarem definidas, *a priori*, em documentos legais, como o Decreto n.º 5.626/2005, em razão da problemática da educação inclusiva, geram-se zonas de conflito, isto é, na prática, as atividades que desenvolvem se revelam indefinidas e controversas, o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem.

“Esse conflito existente sobre a própria atuação revela a urgência de esclarecimentos acerca de suas funções e um trabalho de formação que favoreça a construção do papel profissional a desempenhar” (KOTAKI; LACERDA, 2014, p. 212). Sabendo-se das

consequências que tal divergência pode provocar no processo de ensino-aprendizagem, este artigo, fruto de uma tese já concluída, analisa os papéis desempenhados pelo professor regente e pelo intérprete educacional, procurando examinar as zonas de conflito e os impactos provocados na educação do surdo. Detém-se, ainda, em ponderar sobre possíveis soluções para essa problemática, por meio de intervenções colaborativas e investigações acerca das relações dialéticas e suas convergências (ou não) em prol de uma real inclusão.

2 METODOLOGIA

Fundamentado na intersecção entre educação, psicologia sócio-histórico-cultural e linguística aplicada, este estudo ancora-se na metodologia da pesquisa crítica de colaboração (PCCoI) (MAGALHÃES, 2006) e no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006), que indica possibilidades de análise do conteúdo linguístico produzido pelos participantes nas interações dialógicas.

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCoI) tem sido desenvolvida em instituições educacionais e compreende o envolvimento de todos os participantes para modificar contextos que necessitam de outras perspectivas.

Pautada por discussões que envolvem conflito e negociação, a colaboração – conceito central que norteia a PCCoI – ocorre quando o pesquisador cria um espaço para que os participantes se envolvam com a realidade sobre a qual discutem e questionem os significados expressos nas ações e/ou nas palavras, assim como os interesses a que servem. Dessarte, o pesquisador é responsável por estabelecer situações reais para que os demais participantes “examinem suas ações à luz das negociações estabelecidas, como verdadeiros colaboradores que juntos analisam práticas, refletem criticamente e argumentam para a (des)construção de teorias [...] que realmente embasam as práticas da sala de aula, mas também as das negociações envolvidas” (MAGALHÃES, 2006, p. 152).

Denominado Sessão Reflexiva (SR) por Magalhães (2006), que o organizou linguisticamente, esse espaço criado pelo pesquisador ocorre, geralmente, após a observação videogravada da aula do professor. É um momento em que ambos refletem sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1995), discutem os conceitos e significados veiculados na prática da sala de aula à luz de teorias e buscam estratégias para modificar o curso das ações, visando uma transformação – processo este que se dá na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP),

que é um espaço definido por Vygotsky ([1934] 2009) como a distância entre o que conseguimos fazer sozinhos e o que fazemos com o apoio de outros, nossos pares.

Os dados foram produzidos em uma escola “inclusiva”, localizada na cidade de Osasco – SP, entre os anos de 2015 e 2016. Desenvolvemos a pesquisa com dois professores de Língua Portuguesa, Suzana e Artur, que lecionam no 9.º ano do Ensino Fundamental II, em salas com alunos surdos matriculados e acessibilidade linguística promovida pelos tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa, Fernanda e Joaquim. Realizamos quatro observações videogravadas das aulas de cada professor e, sequencialmente, quatro sessões reflexivas, em que atuamos como mediadores. Aplicamos entrevistas para conhecer o perfil dos participantes e caracterizar a formação. Os dados gravados foram transcritos e analisados. É importante destacar que todos os nomes utilizados no trabalho são fictícios, de modo a proteger a identidade dos participantes.

Como categorias de análise, recorremos ao Interacionismo Sociodiscursivo no que se refere ao contexto de produção e ao conteúdo temático, propostos por Bronckart (2006). O quadro a seguir retrata um exemplo de conteúdo temático em que o tema é retirado das perguntas de pesquisa, a categoria de sentido é derivada de Vygotsky e os exemplos são as falas dos participantes.

Quadro 1 - Exemplo de conteúdo temático – Entrevista com a professora Juliana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Fatores para as adaptações curriculares	Os professores desconhecem o PCN – Adaptações Curriculares	<i>L09: Você conhece as adaptações curriculares propostas pelo MEC, específicas para os alunos surdos?</i> <i>J09: Não, nunca me foi passado nada disso.</i>

Fonte: Pinheiro (2018, p. 260).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico, analisamos e discutimos os dados sobre a (in)definição da atuação do professor regente e do intérprete educacional, bem como as consequentes zonas de conflito, e sinalizamos possíveis soluções, por meio de ações colaborativas, no contexto da inclusão escolar de alunos surdos.

Para tanto, o episódio que selecionamos refere-se à primeira aula de Língua Portuguesa de Suzana. Nesta, a professora opta pela exposição do conteúdo de advérbios, de forma vertical, descontextualizada e homogênea, sem qualquer adaptação metodológica ou de material

didático. Efetua registros no quadro, durante a explicação, e, ao final, prescreve uma atividade em grupo.

Ao aplicar a atividade, Suzana sente dúvidas (Quadro 2) sobre a proposta e questiona a pesquisadora quanto à formação de grupos mistos (entre surdos e ouvintes). Comenta que sempre age assim, ou seja, procura integrar os alunos, porque entende que, se a escola é inclusiva, todos devem aprender juntos. A pesquisadora esclarece a importância dessa socialização, assim como do aprendizado da Libras.

Quadro 2 – Dados da 1.^a aula de Suzana

S47: Eu queria te fazer uma pergunta, não sei se encaixaria agora.
L47: Tanto faz, se quiser fazer agora...
S48: É uma dúvida que eu sempre tenho. Por exemplo, agora nos exercícios, eu vou colocá-los com os meninos ((referindo-se aos ouvintes)) pra eles interagirem [...]. Eles poderiam interagir. É isso mesmo? Eu sempre faço isso.
L48: É isso mesmo. É importante para interação, porque se eles ficarem só entre eles, não interagem, não há inclusão.
S49: Só que aí eu dou mais trabalho pra Fernanda porque ficam em grupos. Acho que eles deviam interagir mais com os ouvintes.
L49: É até bom, porque os colegas vão aprendendo Libras, pra se comunicar com eles. Porque se eles ficarem sempre entre eles, não vai instigar o interesse pra aprender a se comunicar.
S50: Eu fiz isso mais por intuição do que pra saber se é ou não.

Fonte: Pinheiro (2018, p. 280).

A socialização é assinalada por Vygotsky ([1924] 1997), em seus estudos, como um fator que contribui para a formação do ser humano. É mediante as relações sociais que estabelecemos com o outro e o contexto sociocultural, que nos constituímos como sujeitos e desenvolvemos, por exemplo, a fala, o pensamento, a memória e a atenção voluntária. Além disso, a socialização é fundamental para “[...] a organização e a estruturação das formas superiores da atividade psíquica” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 214).

Nesse sentido, a proposta da professora, no que tange à socialização para a realização da atividade, converge com os princípios da educação inclusiva e contribui para a educação dos estudantes.

Outra dúvida que Suzana apresenta, retratada no Quadro 2, diz respeito ao fato de atribuir mais trabalho à Fernanda, IE. Segundo seu entendimento, se os surdos ficassem em grupos separados, a intérprete teria que atender a vários grupos, em vez de um. A fala da professora demonstra seu desconhecimento do papel do IE, em razão das lacunas constatadas em seu processo formativo (ver Quadro 3). Por esse ângulo, se a professora tivesse recebido

instrução adequada, conheceria a função do IE e não teria ficado receosa da implementação da proposta da atividade.

Quadro 3 – Dados da 1.^a Sessão Reflexiva com Suzana

L29: E o Estado oferece algum curso, alguma formação?

S29: Eles ofereceram algum tempo atrás curso de Libras fora do horário. Mas você acha que só isso funciona?

L30: Não. Só curso de Libras não.

S30: E primeiro: eu não sou obrigada a fazer curso de Libras. Eu acho até interessante, eu não tive tempo. Na época era um curso mais longo. Enfim, né, às vezes você já tem toda a tua vida ali comprometida, né?

Fonte: Pinheiro (2018, p. 265).

Em virtude da ausência de formação apropriada, conforme demonstra o excerto do Quadro 3, os conhecimentos dos professores sobre a inclusão dos alunos surdos são aqueles que circulam, na escola, de maneira informal. Diante desse contexto, justifica-se que a professora tenha apresentado dúvidas no tocante à aplicação da atividade e desenvolvido uma aula homogênea, voltada apenas para os alunos ouvintes, sem considerar as particularidades de aprendizagem dos surdos, a despeito do auxílio concedido pela pesquisadora durante a aula.

O fato de não ter recebido formação adequada, somado à precarização do trabalho – que se caracteriza pelo excesso de atribuição com relação ao escasso tempo para se dedicar às atividades, pelas longas jornadas de trabalho, além da ausência de infraestrutura física e de material didático, realidade cada vez mais latente nos sistemas educacionais – torna a professora alvo de uma inclusão-excludente (PINHEIRO, 2018; FIDALGO, 2018).

Apesar de apreensiva, a professora orienta que os alunos formem grupos mistos para o desenvolvimento da atividade. Fernanda, no entanto, desconsidera a instrução de Suzana e mantém os alunos surdos reunidos entre si, isto é, modifica a proposta sem dialogar com a professora, por pensar que entende melhor como os surdos aprendem. Logo, assume a responsabilidade pelo aprendizado desses alunos. De acordo com Rosa (2006, p. 87), quando o intérprete amplia sua função (e se coloca como educador), “[...] pressupõe que tem o mesmo preparo do professor e está no mesmo pé de igualdade de formação para ministrar o ensino ao aluno surdo”. Por outro lado, a professora, ao perceber que os alunos surdos e ouvintes se encontram separados (diferente do que havia proposto), não sustenta a orientação inicial e permite, assim, que a intérprete conduza a organização com relação ao desenvolvimento da atividade. Conseqüentemente, os alunos surdos, quando apresentavam dúvidas, solicitavam

auxílio à IE, como se esta fosse habilitada para atender a tal demanda. À medida que assumia a posição de professora, Fernanda respondia às dúvidas dos alunos e explicava-lhes os enunciados, sem solicitar a intervenção de Suzana ou fazer alusão ao que fora explicitado durante a aula. Evidencia-se, aqui, uma zona de conflito quanto à natureza e ao desenvolvimento dos papéis de ambos os profissionais, que não concorre para um processo de ensino-aprendizagem significativo. Martins (2004), citado por Tuxi (2009, p. 30), ao discutir essa questão, afirma que: “[...] o ILS [intérprete de língua de sinais] deve ter como princípio que o ato de ensinar cabe apenas ao professor. Não é função e não é responsabilidade do intérprete de língua de sinais ensinar, mesmo que ele possua formação específica para isso [...]”.

Após a observação dessa aula, desenvolvemos a primeira sessão reflexiva com Suzana, momento em que nos reunimos para analisar alguns aspectos de sua prática. A professora diz que lecionou para todos os alunos da mesma forma, ou seja, com a mesma abordagem (ensino de Língua Portuguesa como primeira língua para ouvintes, sem uma perspectiva contrastiva de linguagem). Relata a dificuldade de desenvolver as adaptações curriculares e metodológicas sem dispor de formação e suporte (Quadro 4). A referência dêitica de pessoa, “eu não sei”, demonstra, pela implicação discursiva, que a professora se sente parte da realidade em que está inserida, que se envolve no processo de ensino-aprendizagem e assume o compromisso pelo desenvolvimento (ou falta de desenvolvimento) das ações; não obstante, justifica a dificuldade em razão da problemática da inclusão e do despreparo para atuar nesse contexto. Menciona que, quando a intérprete de Libras precisa se ausentar, não consegue se comunicar com os alunos surdos, o que demonstra, outra vez, as lacunas em seu processo formativo.

Quadro 4 – O desconhecimento dos professores sobre como desenvolver as adaptações –

Dados da 1.^a Sessão Reflexiva com Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Dificuldades para desenvolver as adaptações curriculares	O desconhecimento dos professores sobre como desenvolver as adaptações	<i>SI: [...]. Então assim, <u>eu acho</u> muito difícil chegar até eles, né, então assim, eu dei aula assim, como eu dou normalmente pra todos, é daquela forma, para todas as outras salas foi a mesma aula. Agora assim, <u>eu não sei</u> como adaptar tudo isso pra eles. <u>Eu honestamente eu não sei</u>. É.: eu acho assim que essa inclusão jogou todo o mundo lá dentro com professores despreparados [...] o dia em que a interlocutora não vem, nós não conseguimos nos comunicar com eles.</i>

Fonte: Pinheiro (2018, p. 277).

Esse último fato justifica a não interferência da professora durante a aula – somado aos outros já citados –, quando a IE desconsidera sua instrução e mantém os alunos surdos reunidos entre si para o desenvolvimento da atividade. Simultaneamente, evidencia o suposto desconhecimento da professora no tocante à relevância dos múltiplos diálogos que precisa tecer com outros campos do conhecimento para o exercício de sua função, visto que não atribui importância ao aprendizado da Libras (Quadro 3) nem à comunicação com os estudantes nessa língua. Para Lacerda (2009, p. 35):

É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que o seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor.

Ademais, a tônica revela que a língua de sinais tem encontrado dificuldade nas escolas comuns para ser aceita como língua de comunicação e de instrução. Lodi, Harrison e Campos (2015, p. 18) contribuem com a nossa discussão ao comentarem que:

Embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino. [...]. Esclarecemos. A língua de sinais não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso à língua portuguesa.

Em outro momento da sessão reflexiva (Quadro 5), Suzana sinaliza o excesso de atribuições requeridas dos docentes diante do escasso tempo. Isso expõe as condições precárias em que a profissão se desenvolve. Demonstra não compreender o trabalho dos intérpretes e, em consequência, desvaloriza-o, ao se referir à atuação desses profissionais como “uma participação”. Ao mesmo tempo que parece desconhecer a função do IE na inclusão do aluno surdo, revela não entender seu próprio papel de professora de todos os alunos – desvelando, assim, a indefinição quanto às fronteiras da sua atuação – quando afirma: “eu ainda não entendi, assim, por que interlocutor²? Porque na realidade, é mais pro professor a responsabilidade... eles são uma participação” (Quadro 5). Conforme discutido por Pinheiro (2018), isso revela as incongruências encontradas na esfera de atuação de ambos os profissionais – professor regente e intérprete educacional –, quanto à falta de clareza sobre a atribuição (e como) que devem desempenhar.

Quadro 5 – Dados da 1.^a Sessão Reflexiva com Suzana

S31: Olha só. Você vê. Eu quis desenvolver, assim, um trabalho com você. Mas se você pensar, né, humanamente, isso era loucura isso que eu fiz. Porque olha, em termos particulares, eu tô até aqui de coisas. [...]. Assim, humanamente é uma coisa maluca, né? De... né? eu ainda não entendi, assim, por que interlocutor? Porque na realidade, é mais pro professor a responsabilidade... eles são uma participação.

Fonte: Pinheiro (2018, p. 277).

Situação similar acontece com Fernanda. Por meio da observação videogravada e das anotações de campo, percebemos que ela desconhece os limites de sua atuação e o papel da professora regente, pois, durante a aula, não segue a instrução de Suzana quanto ao agrupamento entre os alunos e dirime as dúvidas como se a professora estivesse ausente ou não fosse responsável pela aprendizagem (ver Quadro 6), tampouco realiza a interpretação simultânea. A partir de ilustrações e um dicionário de Libras, opta por ensinar o conteúdo aos alunos surdos.

Quadro 6 – Atividade³ escrita sobre advérbios – Dados da 1.^a aula de Suzana

Suzana 56: Olha no número 1 ((referindo-se à questão 1)), o que ele pede? Forme advérbios de modo terminados em “-mente”, a partir destes adjetivos.

((Todos os alunos surdos registraram no caderno, as anotações sobre a aula que estavam no quadro. Marcos, ao apresentar dúvida em relação à primeira questão, pergunta à intérprete Fernanda)):

*Marcos 3: *NÃO-ENTENDER. COMO?**

*Fernanda 3: ((Ela aponta para a palavra “veloz” escrita no papel e sinaliza)). *VERBO MUDAR ACRESCENTAR SEMPRE. V-E-L-O-Z PALAVRA. MUDAR SEMPRE. EXEMPLO SE FALAR V-E-L-O-Z IGUAL RÁPIDO. MUDAR SEMPRE PALAVRA V-E-L-O-Z-M-E-N-T-E SOMAR**

*Marcos 4: *CERTO. ENTENDER**

*Fernanda 4: *ENTENDER?**

Fonte: Pinheiro (2018, p. 328).

Em conversa informal com a pesquisadora, a intérprete confirma não ter realizado a interpretação simultânea e diz que continuará a atuar desse modo nas próximas aulas. Segundo Fernanda, os surdos conseguem aprender quando ela explica o conteúdo em Libras e tendem a apresentar mais dúvidas no momento em que ocorre a interpretação simultânea pelo fato de não terem um vocabulário amplo em Língua Portuguesa e não serem fluentes em Libras.

Manifesta preocupação e se sente responsável pelo desempenho escolar dos alunos surdos a ponto de interferir na proposta da aula sem dialogar com a professora. Em virtude de saber se comunicar em Libras e atuar de maneira mais próxima aos surdos, considera deter

autonomia para modificar a prática do professor, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Segundo Lacerda e Bernardino (2014, p. 75):

Nesse contexto e, de forma mais proeminente no ensino fundamental, as ILS se sentem responsáveis pelas dificuldades e incompreensões dos alunos surdos, assumindo para si a tarefa de ensinar. Procuram formas alternativas de passar os conteúdos e assumem, em certa medida, o papel que seria dos professores.

As autoras ainda explicitam que, muitas vezes, “[...] o intérprete precisa atuar como educador, construindo sentidos, esclarecendo pontos, uma vez que, se fizer uma ‘interpretação’ no estrito sentido da palavra, poderá apenas ter como resultado a não compreensão por parte do aluno surdo” (LACERDA; BERNARDINO, 2014, p. 69). Destacam, entretanto, que a responsabilidade pelo desempenho desse aluno não pode recair sobre o intérprete, já que sua função prioritária é interpretar.

Concordamos com as autoras quanto aos distintos modos de atuação do intérprete e reconhecemos que, muitas vezes, esse profissional precisa utilizar outros artifícios para a construção do sentido. Entretanto, questionamos, tendo como exemplo a atuação de Fernanda: como a responsabilidade pela educação do aluno surdo não recairá sobre o intérprete de Libras, se este assume integralmente o processo de ensino-aprendizagem, ao modificar a metodologia, incorporar conteúdos e dirimir suas dúvidas? Cremos que essa questão é inquietante e de difícil resposta, visto que a intérprete decide assumir uma função que não é sua, sem que tenha formação para tal, uma vez que parece impulsionada pela compreensão de que a Libras deveria se constituir como língua de instrução nas práticas pedagógicas, e não apenas como veículo de comunicação. Dessarte:

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

No cenário que analisamos, no entanto, as ações colaborativas se apresentam como um desafio, visto que a preparação que a professora recebeu é incipiente diante das inúmeras dificuldades que a inclusão abarca. Suzana não cursou pós-graduação nem dispõe de cursos de formação contínua. O único curso oferecido pelo Estado foi o de Libras, o qual ela deprecia, por considerar de somenos para a promoção da inclusão, como se esse conhecimento não fosse relevante para ensinar o aluno surdo (ver Quadro 3). De acordo com Pinheiro (2018), o ensino

de Libras e a permanência do estudo são fundamentais para descortinar perspectivas sobre o universo do surdo e suas particularidades de aprendizagem, ainda que não seja suficiente para recobrir as várias dimensões da prática pedagógica.

Por outro lado, temos a figura da IE, graduada em Pedagogia, mas não em Tradução e Interpretação da Libras – Língua Portuguesa. Tal conhecimento não dá a essa profissional o direito de assumir o papel de regente, na prática, nem de fazer alterações segundo suas próprias conclusões. Kotaki e Lacerda (2014) defendem que o intérprete pode auxiliar com informações e conhecimentos sobre os aspectos da aprendizagem do surdo, mas a responsabilidade pela aula é do professor. Segundo as autoras, o IE se constitui num forte colaborador. Ele pode indicar ao docente aspectos da aula em que os alunos surdos tiveram dificuldade e sugerir propostas de atividades que favoreçam a aprendizagem, “[...] além de levar informações e observações [...], auxiliando a uma visão mais ampla sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas” (KOTAKI; LACERDA, 2014, p. 207).

Os dados revelam, todavia, que isso frequentemente não acontece, pois Fernanda e Suzana não dialogam sobre possíveis modificações que podem ser realizadas para favorecer a aprendizagem dos alunos surdos. As alterações desenvolvidas são feitas individualmente.

Esse quadro difere, porém, da atitude assumida por Artur. Na primeira sessão reflexiva que desenvolvemos – após o tópico sobre concordância verbal –, com o intuito de entendermos como ele fora organizado, perguntamos-lhe se houve alguma modificação em direção ao aluno surdo (ver Quadro 7). O professor esclarece que normalmente não o faz e que costuma solicitar ajuda a Joaquim, IE. Juntos, eles entram em acordo a respeito de alguma alteração que pode ser efetuada. Relata não saber o que fazer – como no caso do conteúdo sobre concordância – em outros momentos.

Quadro 7 – Recursos visuais utilizados pelo professor – Dados da 1.^a Sessão Reflexiva com Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos privilegiados ao implementar as adaptações curriculares	Recursos visuais utilizados pelo professor	L14: [...] como você pensou em trabalhar a questão da concordância verbal? Você pensou, quando você tava preparando, em alguma modificação em direção ao aluno surdo, ou não? [...]. A14: Não. Normalmente, normalmente, eu não consigo. Às vezes eu falo pro Joaquim: “Joaquim, o que você sugere?” [...]. Aí nós pegamos é :: algumas fotos, aí mostramos...

		<i>mas tem algumas coisas pontuais que eu não sei o que fazer. Nessa questão mesmo, eu não sei. Eu fico travado.</i>
--	--	--

Fonte: Pinheiro (2018, p. 343).

No trecho supracitado, o discurso implicado, caracterizado pelas repetições da referência dêitica de primeira pessoa (“eu”), revela que o professor assume discursivamente a responsabilidade e se envolve com a realidade que descreve, posicionando-se como parte dela. Devido a sua implicatura, deixa perceber que a situação impacta de tal forma suas ações profissionais a ponto de se sentir, em alguns momentos, “travado” e sem saber o que fazer. É nesse contexto que Artur compartilha seu papel social de professor e organizador da aprendizagem com Joaquim, que sugere a inserção de recursos visuais. Entretanto, por não dispor de formação apropriada e desenvolver outra atividade na área educacional, a colaboração do intérprete, apesar de intencionalmente positiva, limita-se à indicação de recursos imagéticos que apoiam conceitualizações de ordem concreta. O fato de assumir uma função diferente, mesmo que temporariamente, pode instaurar uma zona de conflito e/ou uma contradição, levando o professor a pensar que o surdo tem dificuldade na aprendizagem de conceitos abstratos. Felipe (2003, p. 92) acrescenta à nossa discussão, ao comentar que “[...] pesquisas têm mostrado que, devido a muitos equívocos [...], a atuação do intérprete em sala de aula pode causar prejuízo ao aluno em sua escolarização”.

Na segunda aula, Artur reconfigurou a proposta sobre o “Manifesto contra o Racismo no Brasil” para o manifesto “Libras para Todos”, em virtude da situação de preconceito contra alunas surdas por parte dos ouvintes. Na sessão reflexiva referente a esse contexto, o professor comenta que, em sua opinião, esse momento “rendeu muita conversa” e interação. E que, no intervalo entre essa aula e a SR, com ajuda do IE e das alunas surdas, introduziu o ensino de Libras nas aulas de Língua Portuguesa (Quadro 8).

Quadro 8 – Dados da 2.^a Sessão Reflexiva com Artur

AI: Então, foi uma aula que rendeu, rendeu muito, né? E depois rendeu muita, muita conversa. Eles começaram a questionar os ouvintes... e aí o Joaquim falou: “Ó, vamos preparar o material e trazer para eles”. O Joaquim trouxe cruzadinhas... aí nós fizemos o processo inverso, elas vieram aqui na frente, a Mariana e a Roseli, e aí elas ensinaram o alfabeto, alguns sinais () [...].

Fonte: Pinheiro (2018, p. 347).

O fragmento revela que, apesar da dificuldade inicial de Artur de perceber as atitudes em sala de aula desvinculadas do senso comum, aos poucos, torna-se crítico e consciente por meio da reflexão sobre suas ações. Notamos um processo de autoquestionamento e tomada de decisão, pois, como resultado do quadro observado, no que tange à situação de preconceito, o professor age em colaboração com o IE e cria espaço para o protagonismo das alunas surdas.

Por seu turno, no Quadro 9, retirado da segunda SR, procuramos propiciar um espaço para que Artur reflita sobre a ação, no sentido de que ele analise se as discussões e a construção do manifesto contribuíram para a formação dos alunos. Nesse processo, o professor apresenta as transformações geradas e revela seu desconhecimento da cultura surda, aspecto enfatizado durante o debate sobre a temática abordada. Pontua que a aula colaborou para a sua formação e a dos alunos, porque possibilitou um espaço de discussão; e comenta que sua proposta é dar continuidade às aulas de Libras, com a colaboração de Joaquim.

Quadro 9 – O impacto das ações colaborativas na formação – Dados da 2.^a Sessão Reflexiva com Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
A colaboração como um espaço de reflexão para implementar as adaptações	O impacto das ações colaborativas na formação	<i>L23: [...] então, a participação dos alunos, é... dos ouvintes em grupo com os surdos, depois da sua fala sobre a questão do preconceito e depois do envolvimento deles na construção do manifesto, como você avalia essa construção?</i> <i>A24: Mudou, gerou alguns questionamentos. É, gerou alguns questionamentos de falta de conhecimento mesmo em relação à cultura surda [...] que é o questionamento que eu tô te falando que o Joaquim vai tentar, que nós vamos tentar juntos, né, respondê-los. Até para mim mesmo, que sou leigo no assunto [...]. Então foi uma aula que assim: do ponto de vista de formação, foi muito, muito boa. Eles começaram a refletir de fato.</i>

Fonte: Pinheiro (2018, p. 349).

Diante das colocações de Artur, sugerimos o desenvolvimento de uma roda de conversa (ver Quadro 10). Nossa motivação é levá-lo à construção de uma aula interativa, em que a teorização que pretendia abordar não fosse exposta, mas, sim, construída a partir de questionamentos e conhecimentos prévios dos alunos. Artur explica que ele e o IE não haviam trabalhado a parte teórica, porque não conseguiram reservar a sala de vídeo, mas que Joaquim ensinou alguns sinais da Libras e esclareceu pontos fundamentais sobre as terminologias de cunho pejorativo.

=====

Quadro 10 – Mudança de sentido dos ouvintes em relação aos surdos – Dados da 2.^a Sessão Reflexiva com Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
A colaboração como um espaço de reflexão para implementar as adaptações	Mudança de sentido dos ouvintes em relação aos surdos	<i>L26: Seria interessante [...], não sei como vocês [...] estão pensando em fazer, mas, de repente, uma roda de conversa [...].</i> <i>A27: [...] como nós não conseguimos reservar [a sala de vídeo], fizemos o contrário, ele veio aqui, expôs, mostrou alguns sinais [...], mas essa parte teórica ficou pra... mostrar depois; um pouco da história do... da cultura surda e... questões de esclarecimento [...]. Por que é pejorativo chamar de mudinho? [...]. Essa questão que é pejorativo, né, e que às vezes a gente não entende, não faz nem por maldade, mas por um desconhecimento mesmo. <u>E eles pararam [...].</u></i>

Fonte: Pinheiro (2018, p. 350).

Essa passagem mostra o envolvimento de Artur e Joaquim com o processo de mudança das condições contextuais de preconceito e exclusão, que pode ser evidenciado por meio da iniciativa de converterem o curso dos acontecimentos, ao abrirem espaço para o ensino da Libras e de questões que permeiam a inclusão. As ações conjuntas entre os participantes alteraram os sentidos dos ouvintes com relação aos surdos. Desvela-se, nessa situação, que os participantes se envolveram, de forma crítica e consciente, com a intenção de colaborar para a transformação das estruturas sociais. Eles deslocaram seus conhecimentos, integrando-os, de forma dialética, à dinâmica de modificações que se desenvolveram nos sujeitos e no contexto de atuação.

Antes de concluir a segunda sessão reflexiva, Artur comenta que sua ideia é dar continuidade às aulas de Libras e abordar informações concernentes à cultura surda, de modo a aproximar os alunos ouvintes desse universo. O trecho (Quadro 11) indica o tratamento da diversidade conferido pelo professor, ao oportunizar o ensino da Libras, no intuito de preparar o meio social com a condição fundamental para a inclusão do aluno surdo: a comunicação. Para Vygotsky ([1924] 1997), o papel da educação consiste em inserir a criança na vida e criar a compensação social, correspondente à multiplicidade de formas que a escola pode propiciar para que todos aprendam.

Quadro 11 – Dados da 2.^a Sessão Reflexiva com Artur

L36: Ah, próxima aula... eu queria ver com você [...] se você vai fazer essa continuação com o Joaquim, ou se você vai partir de algum assunto que...

A37: Então, eu tô pretendendo mesmo continuar [...]. A pretensão é mostrar, né, um pouco da... história da cultura surda, é... pra levá-los à reflexão e, pra... aproximá-los mais disso, né? Evitando que eles usem certos termos pejorativos, é... conhecer algum sinal [...].

Fonte: Pinheiro (2018, p. 352).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A (in)definição do papel do professor regente e do intérprete educacional é um dos efeitos que denota a problemática da educação inclusiva, acentuando-a. Ademais, coadjuva para um quadro de baixo desempenho e fracasso escolar na educação dos surdos. Constitui-se, ainda, um elemento gerador de conflitos que impacta negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da análise dos dados, percebemos que: (1) ambos os profissionais – professor regente e intérprete educacional – não dispõem de formação apropriada para exercerem suas funções, segundo os pressupostos da educação inclusiva; por isso, muitas vezes, trabalham de forma individualizada e sem atentar para os condicionantes da prática pedagógica; (2) a precarização dessas profissões faz com que valorações que partem do senso comum sejam internalizadas e vivenciadas, tais como desconsiderar a importância do aprendizado da Libras para a promoção da inclusão, desvalorizar o trabalho do intérprete e relegar, exclusivamente, a este, a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem; e que (3) o professor e o intérprete desconhecem a amplitude de suas funções em razão das lacunas constatadas no processo formativo, o que contribui para que se retraiam diante dos inúmeros obstáculos.

Tais fatores competem para tornar evidente que, na prática, há uma indefinição no que tange à atuação do professor regente e do intérprete educacional, embora esses papéis estejam definidos em aspectos legais. A falta de esclarecimento e de delimitação quanto ao campo de atuação promove a consequente invasão de fronteiras, que prejudica o processo de ensino-aprendizagem. O aluno surdo, inserido nesse contexto, não sabe a quem recorrer e tem dificuldade de diferenciar a função desses profissionais. Suas particularidades de aprendizagem e a acessibilidade linguística, às quais têm direito, tratando-se de uma proposta educacional que

visa à equidade de oportunidades, não são atendidas. Apresentam-se enviesadas e controversas, divergindo, assim, dos ideais inclusivos.

Diante dessa problemática, constatamos, por meio da parceria entre o professor regente e o intérprete educacional, que os alunos surdos se tornaram protagonistas em sala de aula. A colaboração possibilitou também a constituição de outros sentidos com relação aos surdos e à língua de sinais e proporcionou um espaço de formação, que impactou de maneira significativa a prática docente. Para Vygotsky, “[...] a possibilidade de colaboração coletiva entre surdos e ouvintes é uma das condições necessárias para os processos profundos de melhoria na educação” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 231).

Embora não sejam suficientes para solucionar a problemática que a educação inclusiva abarca, as ações conjuntas desvelaram as zonas de desenvolvimento proximal (ZDPs), essenciais para a compreensão de que, com o auxílio de um par mais experiente, os participantes se conscientizam de suas ações e refletem objetivando a mudança. Os resultados sinalizam, portanto, a necessidade de um agente de intervenção, no ambiente escolar (um par mais experiente, segundo a perspectiva vygotskyana), que participe de maneira profícua para modificar questões metodológicas e de material didático, em direção às particularidades de aprendizagem dos alunos surdos. Evidentemente, isso não dispensa ou substitui a necessidade de programas de formação inicial e contínua, atentos à diversidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 28 jan. 2015.

BRASIL. Decreto-lei n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 15 out. 2010.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRITO, Fábio Bezerra. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. Orientadora: Rosangela Gavioli Prieto. 2013. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

FELIPE, Tanya Amara. A função do intérprete na escolarização do surdo. *In*: CONGRESSO SURDEZ E ESCOLARIDADE: DESAFIOS E REFLEXÕES. **Anais...** Rio de Janeiro: INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), 2003. p. 87-98.

FIDALGO, Sueli Salles. **A linguagem da exclusão e inclusão social na escola**. São Paulo: Editora Unifesp, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970-1987.

GESSER, Audrei. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. 2, p. 534-556, 2015. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2015v35n2p534/30724>. Acesso em: 10 dez. 2019.

KOTAKI, Cristiane; LACERDA, Cristina Broglia. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. *In*: LACERDA, Cristina Broglia; SANTOS, Lara (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2014. p. 201-218.

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

LACERDA, Cristina Broglia. **Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In*: LODI, Ana Cláudia *et al.* (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 120-128.

LACERDA, Cristina Broglia. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). *In*: LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 247-288.

LACERDA, Cristina Broglia; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. *In*: LODI, Ana Cláudia; LACERDA, Cristina Broglia (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.

LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn; CAMPOS, Sandra Regina. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. *In*: LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 11-24.

MAGALHÃES, Maria Cecília. A etnografia colaborativa: pesquisa e formação profissional. *In*: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2006. p. 56-63.

MARTINS, Vanessa. **Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: relações de poder e (re)criações do sujeito**. 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PINHEIRO, Lucineide Machado. **Adaptações curriculares na “inclusão” escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas**. Orientadora: Sueli Salles Fidalgo. 2018. 430f. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.

QUADROS, Ronice. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorLIBRAS.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

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

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SILVA, Keli; OLIVEIRA, Ivone. O trabalho do intérprete de Libras na escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661085>. Acesso em: 8 jan. 2020.

TUXI, Patrícia. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. 112p. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. *In*: VYGOTSKI, Lev S. (Org.). **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. p. 11-40.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho, 1994.

NOTAS

¹ Escolhemos a grafia Libras (com a primeira letra em maiúscula), à semelhança de Brito (2013, p. 12), “[...], pois entendemos que se trata do acrônimo de língua brasileira de sinais e os acrônimos com quatro letras ou mais têm apenas a inicial maiúscula quando são pronunciados como uma única palavra. O uso da grafia Libras, além de ser atualmente a mais difundida, é também compatível com a maior parte da legislação de reconhecimento e regulamentação dessa língua”; embora existam variações, tais como LIBRAS, LSB, libras e não haja um consenso na literatura a respeito da grafia.

² Interlocutor é a referência utilizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para se reportar aos Intérpretes de Libras. Em matéria de contratação, esses profissionais são registrados como “interlocutores”. Isso justifica o termo usado por Suzana.

³ Tradução dos trechos que estão em Libras, para o português.

Marcos 3: Não entendi. Como é?

Fernanda 3: ((Ela aponta para a palavra ‘veloz’ escrita no papel e diz:)). Acrescente ao verbo para mudá-lo, sempre. Por exemplo, a palavra ‘veloz’ vai mudar. Se eu falo ‘veloz’, é igual a ‘rápido’. Então você deve sempre somar ((acrescentar ao verbo, a terminação ‘-mente’ para gerar a palavra velozmente)). [Nesse caso você obterá] a palavra ‘velozmente’

Marcos 4: Certo. Entendi.

Fernanda 4: Entendeu?

Recebido em: 22/06/2020

Aprovado em: 11/08/2020