

O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PRONUNCIADO E O EXECUTADO

THE SIGN LANGUAGE INTERPRETER IN THE INCLUSIVE EDUCATION CONTEXT: WHAT IS PROPOSED AND WHAT IS PUT INTO PRACTICE

Ana DORZIAT¹

Joelma Remígio de ARAÚJO²

RESUMO: este estudo busca problematizar o papel do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) no espaço de escolarização com estudantes surdos incluídos. A escolha deste tema é justificada pela importância deste profissional no contexto da atual política de inclusão de surdos, a qual é refletida no reconhecimento de sua profissão, a partir de lei específica. A pesquisa foi realizada em cinco escolas estaduais, sendo duas do Ensino Fundamental II e três do Ensino Médio, que contavam com a presença do nas salas de aula. Com o objetivo de analisar a atuação deste profissional, foram realizadas entrevistas com 13 intérpretes e feitas observações de suas atuações, durante três meses. Os dados obtidos mostraram que, apesar de este profissional já se fazer presente há alguns anos nas escolas pesquisadas, havia muita confusão em torno de seu papel e, em consequência, a sua atuação era descaracterizada. Isso ficou patente no confronto entre o pronunciado e o executado pelos TILS pesquisados. Enquanto parecia haver um discurso coeso e bem elaborado sobre a profissionalização do TILS, notamos, na prática, certo esvaziamento de pressupostos que dariam significado à educação de surdos. Entre eles, consideramos questionável o estabelecimento de uma configuração educacional que delegava ao TILS a responsabilidade pedagógica com os surdos, pois isso reforçava a condição de passividade dos surdos ante uma matriz curricular construída para os padrões ouvintes. Essa situação era agravada pelas lacunas existentes em termos de compromisso profissional dos TILS.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais. Surdos. Inclusão.

ABSTRACT: This study aims to investigate the role of the Sign Language Interpreter Translator (SLIT) within the scope of schooling of included deaf students. We chose this theme because of the importance of the SLIT in current inclusion policy of deaf students, reflected in the recognition of the interpreter as a professional, according to a specific law. The study was undertaken in five state schools, namely two basic education schools and three secondary schools, which have SLITs in the classrooms. With the objective of analyzing the interpreter's performance, we carried out interviews and classroom observations with thirteen interpreters, over the span of three months. The data showed that, given the fact that these professionals had been working for some years in the schools that were analyzed, there is still a lot of confusion as to what their actual role is, and as a consequence, their work did not fit the job description. This fact was revealed when we confronted what was proposed with what was actually performed by the investigated SLITs. Although there seems to be well-structured and elaborate discourse regarding SLIT professionalization, we noted in practice the inadequacy of certain assumptions which would make deaf student education gain significance. Among them, we raised issue as to the educational configuration which allowed the SLITs to be pedagogically responsible for the deaf students, because that would reinforce their passive status within a curriculum devised for hearing students. This situation was aggravated by gaps existing in SLIT professional commitments.

KEYWORDS: Special Education. Sign Language Interpreter Translator. Deaf Studies. Inclusion.

¹ Professora da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Habilidades Pedagógicas (UFPB/CE/DHP). Doutora em Educação pela UFSCar, com Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. ana_dorziat@hotmail.com

² Professora de Libras da Universidade Federal do Amazonas. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba; Intérprete de Língua de Brasileira de Sinais. joelma-surdo10@yahoo.com.br

1 REFLEXÕES INICIAIS

A educação formal é marcada por uma história de opressão aos grupos diferentes dos padrões estabelecidos socialmente. A partir de uma matriz conceitual, política, ideológica e curricular, todos são definidos na sua normalidade ou possibilidades de vir a ser normal. Nesse contexto, os surdos, limitados à sua condição de deficientes auditivos, foram/são submetidos a vários tipos de tratamento, treinamento, adaptação, ex(in)clusão, sob diferentes denominações metodológicas: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

O bilinguismo, como forma mais atual de abordar o assunto, não escapa das armadilhas de poder presentes nas relações humanas, mais especificamente nas que se dão no âmbito educacional. Embora seja uma proposta que surge com um grande apelo, sobretudo para a comunidade surda, por valorizar sua característica linguística, a Língua de Sinais, permanece nela o caráter técnico-metodológico. Isso acontece porque as concepções curriculares continuam inalteradas no interior da escola, desconsiderando as relações entre poder e saber, consequência da invisibilidade das diferenças que nela habitam (MARTINS, 2008; MOREIRA; PACHECO; GARCIA, 2004). Nesse contexto, encontra-se o movimento político protagonizado pela comunidade surda que visa ser reconhecido na sua diferença, aspecto considerado de forma veemente por Skliar (1999).

Este autor contribui para trazer ao debate a ideia de que a mudança de abordagem sobre as questões que permeiam a Educação de Surdos demanda, para além da valorização da Língua de Sinais, a adoção de uma perspectiva epistemológica que problematize a noção de normalidade, como é feito nos Estudos Culturais (COSTA, 2005; SILVEIRA, 2005). Para isso, seria necessário desestabilizar práticas pedagógicas conservadoras e generalistas presentes nas escolas, as quais, na ânsia de estabelecer neutralidade, retiram os conteúdos culturais e subjetivos do processo educacional, negando as diferenças (SKLIAR, 2003).

Na sua suposta neutralidade, elementos significativos que poderiam vir a representar mudanças substanciais para parcelas da população, como é o caso da Língua de Sinais para os surdos, são adotados apenas como dispositivo metodológico. Assim, a natureza cultural presente na Língua de Sinais é desconsiderada, simplificando as práticas e sua importância enquanto constituidora de uma cultura diferente: a Cultura Surda.

Desse modo, a Língua de Sinais, vista sob o ponto de vista técnico, portanto apenas como um conjunto de códigos facilitadores da comunicação, passa a ser recomendada para solucionar as barreiras presentes na inclusão social e escolar dos surdos. Para tanto, foi-se consolidando a figura de um novo profissional: o Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS). Este profissional deve ser ouvinte, uma vez que tem como função primordial transmitir aos surdos as informações orais com a maior fidedignidade possível.

Além de ser ouvinte, portanto usuário natural da língua oral (o Português), o intérprete deve também ser proficiente em Libras (Língua Brasileira

de Sinais). Isso implica em possuir um contato mais estreito com a comunidade surda, de modo a lhe permitir uma apropriação adequada da Língua de Sinais. A característica bilingue é, desse modo, essencial para a atuação nessa profissão. Interpretar implica conhecimento de mundo, que, mobilizado pelos enunciados, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua-alvo, consciente dos sentidos (múltiplos) expressos nos discursos (LACERDA, 2010).

A Feneis (2009) recomenda ainda que o profissional intérprete conheça profundamente a Libras e as técnicas de interpretação, mantendo sua postura ética profissional, atento ao vestuário, aparência pessoal, iluminação, local, fundo visual, barulhos laterais, acomodações, posição natural para sinalizar, tempo de interpretação, expressões faciais, uso do alfabeto manual, tautologia, expressões idiomáticas, possíveis distrações etc.

Associado às recomendações de ordem mais técnicas, o intérprete deve se orientar também pela área de atuação da prática interpretativa. No caso da ambiência escolar, por ser um espaço essencialmente formativo, a competência desse profissional deve transcender a fluência linguística, exigindo dele uma formação no campo educacional.

Ao adentrar num campo complexo e contraditório como é o educacional, surgem vários questionamentos em relação à sua função como profissional. Essa complexidade instigou nossa curiosidade investigativa, como campo aberto de possibilidades na emaranhada rede de relações culturais, que se apresenta de forma paradoxal: ao mesmo tempo em que está subordinado ao desejo de uniformização da sociedade globalizadora e aprisionado em textos legais, controlando e disciplinando a todos, permite avanços em direção aos direitos cidadãos. Assim, as questões específicas dos surdos, dentre elas a presença de TILS, devem ser analisadas de forma sistêmica, considerando as relações travadas no interior da escola.

Diante desse desafio, nos questionamos: como tem o TILS se colocado no cotidiano escolar que envolve estudantes surdos? Estipulamos, assim, como objetivo de pesquisa, *problematizar a relação entre os discursos (o dito) e as práticas (o executado) desenvolvidas em salas de aula dos TILS, com atenção às implicações para o desenvolvimento escolar dos estudantes surdos.*

2 UM NOVO PROFISSIONAL NO CENÁRIO EDUCACIONAL: O TILS

O TILS é o profissional que tem a função de interpretar duas línguas: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Seus espaços de atuação são constituídos a partir das possibilidades de existência de pessoas surdas, podendo ser em atividades informativas como eventos acadêmicos, tribunais, mídia etc.; ou de acompanhamento em consultórios médicos, delegacias, escolas, cartórios, entre outras.

Para assegurar uma participação adequada dos surdos nesses diversos espaços sociais, o TILS precisa ter uma formação que implique reflexões sobre as especificidades surdas, que envolvem a língua e a cultura surdas; os conhecimentos da área onde pretende atuar e uma atitude ética, responsável e compromissada. Uma interpretação deficiente ou insuficiente pode causar prejuízos sérios aos surdos. Muitas vezes, é necessário também se estabelecer parceria com outros intérpretes, principalmente em momentos que envolvem tempo prolongado de atuação, como é o caso de alguns eventos (FERNANDES, 2003).

Práticas de interpretação que atendam a esses critérios são, no entanto, eventualmente dificultadas pela tradição caritativa e assistencialista, existente nesta área no Brasil, em que as interpretações são revestidas de caráter, muitas vezes, voluntário. Além de não primar pela qualidade, as atividades voluntárias, em sua desejo de ajudar os surdos, secundarizam as possibilidades de contratação dos serviços do TILS, contribuindo para o desconhecimento da sociedade sobre a necessidade e importância de profissionalização dos TILS.

Embora o voluntarismo tenha marcado o início das atuações dos TILS, o desenvolvimento da comunidade surda e a expansão de sua participação na sociedade foram decisivos para fazer surgir, na década de 90, os primeiros cursos de formação de TILS. Esses cursos incluíam, segundo Quadros (2004), aulas de Libras e linguística contrastiva, a exemplo do curso realizado em 1997, pela Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) em parceria com a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

A década de 90 representou, assim, um período histórico na constituição e atuação do TILS, marcando a transição de uma atuação informal para a invenção do profissional, que passa a ser nomeado como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais- TILS (QUADROS, 2004).

A partir de 2002, a história da formação do TILS no Brasil é construída mais solidamente, com o reconhecimento da Língua de Sinais como língua de fato, com a publicação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e, posteriormente, em 2005, com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) que a regulamenta. Estes documentos são importantes dispositivos para a comunidade surda brasileira, por viabilizar a formação dos TILS e, em consequência, indicar caminhos para a sua contratação. O Decreto 5.626 (BRASIL, 2002), de 19 de dezembro de 2005, dá legalidade a que o MEC institua, em nível nacional, o Prolibras, exame de Proficiência que objetiva certificar Instrutores, Professores e Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais, reconhecendo a importância de avaliar a fluência dos que atuam nessa área.

Apenas em 2008, os TILS em todo o país conseguiram organizar-se em associações regionais, criando em seguida uma federação nacional (FEBRAPILS) com representatividade junto ao World Association of Sign Language Interpreters – WASLI, órgão internacional que representa TILS do mundo todo. Ou seja, trata-se de organização recente, que passará a apoiar o profissional e colaborar para sua formação (LACERDA, 2010).

Outra iniciativa de destaque, em 2008, foi a criação do Curso de Graduação Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras/Português, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com várias Instituições de Ensino Superior. Este curso abrangeu diversos estados brasileiros, contribuindo de forma significativa para a formação, sobretudo dos profissionais que já atuavam na área. Surgiram também recentemente os cursos de especialização em Língua de Sinais a distância, promovidos por Instituições de Ensino Superior Particulares, que têm certificado “Especialistas”.

O quadro anteriormente delineado traz às claras a emergência e o aumento significativo de ações e políticas linguísticas em torno da Língua de Sinais e do TILS, tendo em vista o movimento para a inclusão dos surdos em espaços cada vez mais diferenciados. Portanto, independente de uma análise qualitativa dessas providências, é visível que passamos por um momento histórico de estruturação nesta área, sobretudo com a Lei nº. 12.319 (BRASIL, 2010), de 1º de Setembro de 2010, que institui a profissão do TILS. Esta Lei representa uma vitória, pois, a partir dela, os TILS têm reconhecido seu trabalho, para o qual existe uma demanda significativa, englobando espaços públicos e privados.

Dentre esses espaços, existe um que tem suscitado reflexões, por ser o que mais requisita a presença do TILS e pela importância com que se reveste: o espaço educacional. A presença de um profissional linguisticamente preparado em Libras neste espaço é importante, no entanto, isto não implica necessariamente transformações concretas nas práticas estabelecidas (MOREIRA; FERNANDES, 2008). Além de ter perfil adequado para intermediar as relações entre os surdos e ouvintes, sejam professores e/ou estudantes, é preciso estar atento ao nível educacional em que atua, conforme afirma Quadros (2004, p. 62):

Nos níveis mais iniciais, o intérprete estará diante de crianças. Há uma série de implicações geradas a partir disso. Crianças têm dificuldades em compreender a função do intérprete puramente como uma pessoa mediadora da relação entre o professor e o aluno. A criança surda tende a estabelecer o vínculo com quem lhe dirige o olhar. No caso, o intérprete é aquele que estabelece essa relação. Além disso, o intérprete deve ter afinidade para trabalhar com crianças. Por outro lado, o adolescente e o adulto lidam melhor com a presença do intérprete. Nos níveis posteriores, o intérprete passa a necessitar de conhecimentos cada vez mais específicos e mais aprofundados para poder realizar as interpretações compatíveis com o grau de exigência dos níveis cada vez mais adiantados da escolarização.

Tendo em vista essas especificidades, a questão da formação vem sendo apresentada como urgente e necessária, para além, inclusive, do que estipula a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), de 1º de setembro de 2010, que só especifica a formação em nível médio. O visível aumento na contratação de intérpretes para atuar no ambiente educacional, a partir da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), reconhecendo a Língua de Sinais como língua utilizada pela comunidade surda, possibilita a discussão sobre a necessidade de uma capacitação não só em termos quantitativos, mas também qualitativos.

Mesmo considerando a importância de existência de escolas bilíngues de surdos no Brasil, com professor proficiente em Língua de Sinais, a existência e formação adequadas do TILS representam um critério que transcende o local de atendimento, pois, como afirma Lacerda (2009, p. 120):

A questão da educação dos surdos no Brasil ainda é um problema longe de ter uma solução satisfatória, e que as escolas próprias para surdos, atentas à sua condição bilíngüe e às suas necessidades específicas, são ainda pouquíssimas e, portanto, acessíveis a uma minoria de surdos nesse país.

Além da existência de um número reduzido de escolas próprias para surdos, o advento da inclusão, com as recomendações de uma educação para todos no mesmo espaço educacional, redundou numa diminuição ainda maior dessas escolas específicas. Muitas delas foram forçadas a mudar seu foco de atuação e se tornar instituições de atendimento especializado, complementar às atividades desenvolvidas nas escolas regulares.

Apesar de a expansão da política de inclusão para surdos ganhar a adesão de políticos, que advogam tratamento igual para todos, e de algumas famílias de surdos, pesquisas, como as realizadas no estado de São Paulo (LACERDA, 2009) e na cidade de João Pessoa³, constatam que os fracassos da inclusão de surdos nas escolas regulares são bem mais acentuados que os êxitos. Essas pesquisas confirmam que a presença do TILS no espaço inclusivo precisa acontecer com cuidados específicos, pois, como coloca Lacerda (2009, p. 121), “a prática observada até o momento aponta para evidência de desconhecimento da realidade das comunidades surdas, de falta de preparo e de oportunidades para discussões sobre essas possibilidades”.

Diante do contexto de impacto da política inclusiva na educação de surdos, tornando realidade o ensino dessas pessoas nas escolas regulares e revestindo de grande responsabilidade a atuação dos TILS, entendemos ser relevante perceber, compreender e refletir sobre as formas de relações que se estabelecem no ambiente escolar inclusivo, com a presença de surdos e de TILS.

3 O CAMINHO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em cinco escolas estaduais que desenvolviam a inclusão de alunos surdos e contavam com a presença de TILS, sendo duas escolas de Ensino Fundamental II e três de Ensino Médio, todas localizadas na cidade de João Pessoa/PB. Das três escolas de Ensino Médio, uma era a Escola Normal.

É importante situar que as escolas estaduais começaram a receber alunos surdos e a contratar TILS desde 2002, com a entrada de alunos surdos na

³ Pesquisas realizadas de 2004 a 2008, anteriores a esta, tiveram o intuito de verificar as condições dos alunos surdos incluídos nas escolas regulares da cidade de João Pessoa/PB.

Escola Normal. Nos anos que se seguiram, a demanda pelos serviços do TILS foi crescendo, em decorrência da inserção de surdos em outras escolas estaduais. Geralmente, todos os contratos eram decorrentes de solicitação dos diretores das escolas diretamente à Secretaria de Educação do Estado.

Com a criação do CAS (Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez), a partir de 2008, a Funad⁴ (Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência) passou a contratar os TILS que atuavam nas escolas do estado. Até 2009, os TILS tinham um contrato de prestação de serviços, sem nenhuma garantia de renovação, o que gerava sempre problemas no início de cada ano letivo. Diante dessa situação, a partir de 2009, a Funad estabeleceu um contrato diferenciado com os intérpretes que atuavam nas escolas: passaram a possuir número de matrícula e receber seus salários como os demais servidores. Embora estas providências tenham representado avanço, a inexistência de concurso público tem causado contratações pouco criteriosas.

Esse era o panorama profissional em que estavam inseridos os 13 intérpretes que atuavam nas escolas estaduais inclusivas, sujeitos desta pesquisa. O quadro a seguir apresenta algumas informações sobre estes profissionais. Optamos por identificá-los através de nomes fictícios que tivessem a letra inicial de sua profissão, ou seja, nomes iniciados pela letra I. A opção por nomes fictícios, em detrimento do uso de códigos (letras e/ou números), deve-se ao fato de acreditarmos que essa forma de identificação possibilita um melhor tratamento aos sujeitos envolvidos no estudo.

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Formação Acadêmica	Série em que atua	Tempo de atuação	Prolibras
Isis	27	Pedagogia (cursando)	7º ano (EF)	2 anos	Sim
Iolanda	37	Pedagogia	8º ano (EF)	5 anos	Não
Isolda	27	Letras	9º ano (EF)	4 anos	Sim
Ingrid	35	Artes plásticas	6º ano (EF)	1 ano	Não
Iane	23	Ensino Médio	6º ano (EF)	2 anos	Sim
Ivete	33	Letras (cursando)	7º ano (EF)	6 anos	Sim
Iara	40	Ensino Médio	3º ano (EM) e pró-jovem	3 anos	Não
Inês	49	Superior Incompleto	3º ano (EM)	2 anos	Não
Iranilda	26	Pedagógico	1º ano (EM)	6 anos	Sim
Inacia	27	Pedagogia (cursando)	3º ano (EM)	3 anos	Sim
Íris	26	Biologia (cursando)	2º ano (EM)	7anos	Sim
Ivan	37	Pedagogia	1º ano (EM)	3 anos	Não
Irene	32	Ensino Médio (Magistério)	4º ano (EM - Magistério)	5 anos	Sim

*EF - Ensino Fundamental

**EM - Ensino Médio

⁴Órgão do governo do Estado responsável pelo atendimento às pessoas com necessidades especiais e centro de referência para todas as cidades do estado em atendimento especializado.

A formação dos TILS, em sua maioria, concentrava-se no campo da educação, o que pode viabilizar um melhor desempenho desses profissionais. Quanto ao tempo de atuação, notamos que os pesquisados tinham de um a seis anos de exercício na profissão. Pudemos levantar também que três entrevistadas possuíam apenas o Ensino Médio e atuavam respectivamente no 6º ano (EF), no 3º ano (EM) e no 4º ano do Magistério. Esse dado nos leva a questionar a adequação do profissional ao nível de atuação. Ou seja, o fato de o nível de formação do TILS ser o mesmo de sua atuação profissional pode indicar uma insuficiência de conhecimentos, haja vista que esta situação pode implicar pouca segurança para desenvolver o trabalho. Neste sentido, concordamos com Fernandes (2003), quando alerta para a necessidade de cursos de formação e conhecimento dos conteúdos, para os intérpretes que atuam em salas de aula. Ainda quanto os TILS que tinham apenas o Ensino Médio, percebemos que uma atuava há cinco anos e, aparentemente, não pretendia investir numa formação superior, e outra não possuía a certificação do Prolibras.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de alguns procedimentos. Primeiramente, foi feita uma visita às escolas para realizarmos os primeiros contatos e trocarmos as primeiras informações sobre a presença de intérpretes nas salas que tinham alunos surdos, como também, agendarmos as idas às escolas, para a coleta de dados.

A seguir, desenvolvemos observações em duas escolas de Ensino Fundamental, no horário da manhã, com a presença de cinco intérpretes em uma mesma escola e duas em outra. Nas escolas de Ensino Médio, as observações foram realizadas no período da manhã e da noite. De modo geral, as aulas observadas foram de português, matemática, química, ciências, educação especial, estágio supervisionado e história. Especificamente na Escola Normal, observamos uma intérprete, e nas outras duas escolas, observamos cinco intérpretes, sendo três numa escola e duas em outra.

Essas observações foram realizadas da seguinte maneira: permanecemos em um local reservado das salas durante as aulas, anotando os fatos testemunhados, sem emitir qualquer comentário a respeito dos mesmos. A observação foi acrescida de conversas informais, tanto em sala de aula como em outros espaços extraclasse, realizadas antes, durante e após as observações com os participantes do estudo.

As observações seguiram critérios norteadores, centrados em questões voltadas aos objetivos da pesquisa e relacionados às funções do intérprete, enquanto intérprete educacional, e as atividades desenvolvidas por eles.

Para a realização das observações, houve um planejamento das ações, como nos esclarece Lüdke e André (2005), determinando com antecedência o quê e o como observar. Para tanto, a primeira tarefa foi a delimitação do objeto de estudo, quando foi definido o foco da investigação e suas configurações espaço-temporais. Em seguida, preparamo-nos, enquanto observadores, demarcando aspectos importantes a serem considerados nos registros descritivos, de modo a

separar os aspectos relevantes dos triviais. Esses cuidados proporcionaram uma dimensão exata do que queríamos observar e o como fazê-lo.

Simultaneamente, realizamos entrevistas com os TILS, as quais visaram apreender as concepções, buscando interrelacioná-las com as práticas, entendendo que ambas (discurso e ação) interferem diretamente na formação dos alunos surdos e no tipo de informação e subjetividade que se constrói nesse contexto educacional.

Optamos pela entrevista para obter tais informações, pela vantagem que a mesma apresenta como possibilidade de captação imediata e corrente da informação desejada (LÜDKE; ANDRÉ, 2005). Permite também correções, esclarecimentos e adaptações. Procuramos ter cuidado e respeito com o entrevistado, como alertam as autoras mencionadas anteriormente, desde o agendamento e cumprimento de local e horário, escolhidos de acordo com a conveniência dos participantes da pesquisa, até a garantia do sigilo e anonimato do informante. A opção pela gravação das entrevistas em áudio foi importante, porque permitiu aos participantes desenvolverem um diálogo mais espontâneo.

Encerrada a fase de pesquisa de campo, passamos a *ordenação dos dados* obtidos, quando foi feita a transcrição na íntegra dos depoimentos. Os dados oriundos das observações, que se encontravam registrados em diário de campo, foram agrupados, tendo os depoimentos como parâmetros. A seguir, foi feita a *classificação dos dados*, a partir de uma “leitura flutuante”, no dizer de Minayo (2000, p.235), dos depoimentos e do registro das observações, buscando realizar a relação da fala e da ação de um mesmo sujeito. Para a *análise de dados*, procuraremos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, que versam sobre a temática, e as regulamentações que sustentam a atuação do TILS, apontando possibilidades de discorrer sobre a questão de pesquisa com base em seus objetivos. Buscamos desvendar o que estava por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que foi explicitado.

4 O PRONUNCIADO E O EXECUTADO

No Quadro 2, estão presentes os dados referentes ao discurso dos TILS, no tocante à função do profissional TILS em sala de aula, e o observado na sua prática.

Quadro 2 - A Função do TILS: confronto entre o pronunciado e o executado em sala de aula

TILS	
Isis	<p>PRONUNCIADO : [...] <i>ele vai servir como mediador da comunicação, ele vai ser o facilitador do conhecimento. Ele vai ser a voz daquele que não fala, e vai ser os ouvidos daqueles que não escutam [...] o intérprete não tem que ser restrito a nada, ele tem que informar ao surdo o que realmente tá acontecendo ali diante daquela situação. Envolvê-lo, eu acredito que o papel do intérprete é envolver o surdo dentro daquela realidade, porque se o intérprete não envolver o surdo dentro daquela realidade, ele jamais vai se sentir incluído. Vai ser excluído totalmente.</i></p> <p>EXECUTADO: Situação 1 - <i>Enquanto a professora explicava o conteúdo (preposição), a intérprete via os cadernos dos alunos surdos. Portanto, não havia interpretação dos conteúdos. No momento em que a professora pediu que os alunos fizessem o exercício, a intérprete se retirou da sala, e os estudantes surdos, ao invés de fazerem o exercício, ficaram conversando.</i> Situação 2 - <i>A professora avisou que faria treino ortográfico. A intérprete não repassou a informação e saiu da sala. A professora começou o treino ortográfico com os estudantes ouvintes, enquanto os surdos conversavam. Após o ditado de muitas palavras, a intérprete voltou à sala e foi ajudar os surdos em outras atividades. Depois de corrigir as palavras no quadro, a professora pediu que os surdos copiassem as palavras.</i> Situação 3: <i>Enquanto a professora escrevia o exercício, a intérprete saiu da sala e demorou bastante para voltar. Os estudantes ouvintes realizavam perguntas sobre o exercício e os estudantes surdos não tinham acesso a essas informações. Quando a intérprete voltou, traduziu quatro das cinco questões e disse que tinha atividades que os surdos não sabiam e não podiam fazer, por isso, ela não explicava a questão. A intérprete saiu novamente e, enquanto os estudantes ouvintes faziam a atividade, os surdos conversavam entre eles. A intérprete não voltou mais até o término da aula de português.</i></p>
Iolanda	<p>PRONUNCIADO: <i>Essencial. Porque é através do intérprete que vai ter essa comunicação com os surdos. Você sabe que os professores não têm muito conhecimento da Libras, então o intérprete faz essa ponte entre professor e surdos. Então acredito que sem intérprete não há essa comunicação, então não há como o surdo aprender. Ter, adquirir aprendizagem.</i></p> <p>EXECUTADO: <i>A intérprete saiu da sala em vários momentos durante as aulas. Foi à sala da diretora, foi às outras salas falar com as demais intérpretes, demorando bastante para retornar, enquanto os professores continuavam a explicação.</i></p>

Isolda	<p>PRONUNCIADO: <i>Eu acho que é tudo, porque como é que vai ter a comunicação? Do aluno surdo pra com o professor? Como ele vai se comunicar sem o intérprete? Como é que fica esse surdo? Como vai ser o desenvolvimento dele? Então eu acredito que o intérprete, ele vem para ajudar de ser o facilitador, entre professor e o aluno.</i></p>
	<p>EXECUTADO: Situação 1 - <i>A professora explicou o conteúdo e a intérprete saiu da sala, deixando os alunos surdos apenas copiando o conteúdo.</i> Situação 2 - <i>A aula de português era 8h15min e a intérprete ainda não havia chegado. Os alunos surdos saíam da aula frequentemente.</i> Situação 3 - <i>A intérprete apenas acompanhava os alunos surdos quando esses a chamavam, mas, durante esse período, fazia uma atividade sua, da faculdade.</i></p>
Ingrid	<p>PRONUNCIADO: <i>No começo os surdos se sentem mais seguros com o intérprete.</i></p> <p>EXECUTADO: <i>A professora fazia atividade de leitura e interpretação de texto e a intérprete realizou a atividade com o estudante surdo e ela mesma corrigiu. Não houve interação professor-estudante, nem tradução das falas da professora com os demais estudantes.</i></p>
Iane	<p>PRONUNCIADO: <i>É muito importante porque a gente é como um telefone. O surdo, ele precisa muito de nós. Às vezes já aconteceu, já vi alguns, no meu caso, por exemplo, quando a aluna surda chegava na sala de aula e eu ainda não tinha chegado, ela já ficava preocupada, “cadê, cadê, cadê a intérprete”. Então, precisa muito de nós, porque a gente é o meio de passar a mensagem.</i></p> <p>EXECUTADO: <i>Durante a aula de história, a professora começou a escrever no quadro e a intérprete saiu da sala. A professora avisou que o exercício era para ser respondido e entregue na próxima aula e a estudante surda não teve essa informação, devido à falta de interpretação.</i></p>
Iara	<p>PRONUNCIADO: <i>Ah, sem dúvida, é muito importante pra eles, porque se o professor não tem entendimento dos sinais, então tem que ter o intérprete. Isso é certo que eles têm que ter o intérprete.</i></p> <p>EXECUTADO: <i>A professora de geografia iniciou a aula avisando que as próximas aulas seriam na sala com data show, depois começou a falar sobre IDH. A intérprete se ausentou da sala sem nenhuma justificativa. Ficou aproximadamente uns 10 minutos fora da sala. Ao retornar para a sala, enquanto a professora explicava o conteúdo, ela conversava com os surdos sobre outros assuntos.</i></p>
Inês	<p>PRONUNCIADO: <i>Eu acho de suma importância, porque muitas vezes, mesmo que o surdo seja oralizado, ele tem diversas dificuldades. Então muitas coisas os surdos têm dificuldade de assimilação.</i></p> <p>EXECUTADO: <i>Em vários momentos, enquanto os professores explicavam o conteúdo, a intérprete conversava com algumas estudantes ouvintes.</i></p>
Iranilda	<p>PRONUNCIADO: <i>É importante, eu acho que seja assim importante pra os surdos porque a gente é tipo um apoio deles, é o meio de comunicação entre ele e o professor, já que o professor não conhece ainda a linguagem dele, aí a gente serve como ponte pra isso.</i></p> <p>EXECUTADO: Situação 1 - <i>A intérprete fazia muita interpretação consecutiva e, em alguns momentos, não interpretava o que o professor estava falando.</i> Situação 2 - <i>No desenvolvimento do conteúdo equação e inequação exponencial, a intérprete não fazia a tradução do que o professor estava transmitindo. Enquanto o professor falava, ela estava ao celular. Depois, o professor continuou explicando e ela conversando com os alunos surdos sobre outros assuntos.</i> Situação 3 - <i>Na aula de português, a intérprete foi embora. A professora passou seminário para a turma sobre análises do livro que seria usado no PSS. A professora ainda acrescentou: “todos os alunos farão seminário e apenas os alunos surdos fariam um relatório escrito, sem necessidade de apresentar para a turma”.</i></p>

Inácia	PRONUNCIADO: <i>Importantíssimo, né? Até porque não existe professor capacitado ainda pra trabalhar com o surdo e o intérprete tem que intermediar essa comunicação entre o professor e o surdo, o aluno surdo.</i>
	EXECUTADO: <i>Situação 1 - Na aula de história, a professora aplicou prova e não houve interpretação, porque a intérprete estava fora de sala.</i> <i>Situação 2 - Na aula de matemática, o professor corrigia o exercício no quadro e, ao mesmo tempo, explicava como se chegar aos resultados. A intérprete permaneceu todo tempo fora da sala, deixando os estudantes surdos sem a explicação do exercício.</i>
Ivan	PRONUNCIADO: <i>É a comunicação entre o professor e aluno e todos os alunos, a comunicação entre eles.</i>
	EXECUTADO: <i>Durante uma aula de química, a professora pediu ao intérprete que perguntasse se o aluno surdo entendia o assunto. Ele não perguntou e simplesmente disse que sim. O surdo perguntou o que a professora estava falando e ele só disse depois de muita insistência do aluno surdo.</i>
Irene	PRONUNCIADO: <i>É de fundamental importância, pois, sem o intérprete não há condições de comunicação entre os surdos e os ouvintes. E de forma alguma o surdo vai conseguir saber o que está se passando, de ter acesso ao conteúdo que está sendo exposto ali na sala de aula. Então, é essencial a presença do intérprete.</i>
	EXECUTADO: <i>Enquanto o professor explicava o conteúdo de revisão de matemática para a prova final, a intérprete saiu da sala para falar ao telefone.</i>

A partir do confronto das afirmações dos TILS sobre a importância deste profissional em sala, percebemos incoerências entre o que os TILS afirmavam ser importante e o que faziam (ou não) em sala de aula. Os indícios de incoerência entre o discurso proferido e a prática apresentada pelos intérpretes encontram-se no fato de ressaltarem na fala a importância da presença do intérprete como mediador das atividades e na prática estarem ausentes em muitas situações que requeriam sua mediação. Esta situação foi tão recorrente em nossas observações, durante os três meses em sala com os TILS, que consideramos importante destacá-la, haja vista acreditarmos que as implicações da prática no processo educacional são determinadas pela prática em si, mas também pelas suas lacunas.

Dos 13 TILS participantes de nossa pesquisa, 11 desenvolviam, em sua atuação, enquanto profissional responsável pela interpretação dos discursos e fatos ocorridos em sala, uma prática que possuía situações incongruentes com uma atitude profissional ética. Essas situações são caracterizadas nos dados como: ausentar-se de sala de aula, responder às atividades dos estudantes surdos e assumir para si as responsabilidades do professor. Sobre este último aspecto, afirma Quadros (2004, p. 63):

De modo geral, aos intérpretes de Língua de Sinais da área da educação é recomendado redirecionar os questionamentos dos alunos ao professor, pois desta forma o intérprete caracteriza o seu papel na intermediação, mesmo quando este papel é alargado.

Essa atitude ética, de mediador, foi muitas vezes desconsiderada nos procedimentos dos profissionais atuantes nas escolas pesquisadas, fato que é agravado pela postura isenta de muitos professores em relação ao processo

educacional dos surdos. Neste sentido, Quadros (2004) acrescenta, dizendo que o professor também precisa passar pelo processo de aprendizagem, pelo fato de ter um grupo composto também por alunos surdos e intérpretes de Língua de Sinais.

As situações observadas revestem-se de gravidade, pois, diante da constatação discursiva dos profissionais TILS sobre a importância de sua atuação, parece haver uma ação deliberada que acarreta consequências no processo de escolarização dos surdos. De forma bastante aparente está a constante saída de sala de aula, que infringe diretamente o princípio fundamental de necessidade de comunicação constante no processo educacional. As lacunas oriundas dessa postura podem dificultar o entendimento de muitos conteúdos escolares, uma vez que há toda uma rede de relações envolvida na elaboração de conhecimentos. Ao nos reportarmos a este aspecto – comunicacional – retroagimos a um patamar inicial de discussão (acesso às informações), quando se colocava em evidência apenas a tradução das informações, como se esse procedimento metodológico fosse suficiente, pois de acordo com Souza (2007, p.159-160):

A ação do intérprete não pode ser considerada similar a de um *language translator*, ele é, antes de tudo também um educador. [...] Ou seja, aquele profissional partícipe da formação educativa de crianças e jovens em instituições de ensino. Estou propensa a acreditar que a interpretação em contexto escolar, tal como tecnicamente muitas vezes é deduzida a interpretação, é da ordem da impossibilidade.

Assim, embora entendamos que o processo educacional está envolto em uma complexidade dialógica, contextual e didática, que vai além da mera tradução literal de informações, pois lida com diferentes subjetividades; reconhecemos, pelos dados coletados, que nem esse passo inicial – comunicação de informações – foi dado de forma adequada.

Além dos fatores de ordem informacional, existem aqueles inerentes ao papel profissional propriamente dito. A coexistência de dois profissionais em sala de aula – professor e intérprete – tem acarretado confusões de papéis. Observamos que, muitas vezes, o intérprete assumiu a função do professor dos estudantes surdos, função essa delegada pelo próprio professor, de forma intencional, embora tácita. Esse contexto contribuiu para Quadros (2004) apresentar alguns elementos constitutivos do papel do intérprete de Língua de Sinais. Assim, entre outras coisas, o intérprete deve: assegurar a participação do estudante surdo no desenvolvimento da aula, através de perguntas e respostas que exijam tempo dos colegas e professores para que a interação se dê; entender que, em qualquer sala de aula, o professor é a figura que tem autoridade absoluta; e ser auxiliado pelo professor, através da revisão e preparação das aulas, com vistas à qualidade da sua atuação durante as mesmas.

Mesmo sabendo que a realidade das escolas e as posturas dos professores com os quais os intérpretes atuam é variada, parece haver uma regularidade em torno da total dependência da presença do TILS nas interações estabelecidas com surdos em sala de aula nas escolas ditas inclusivas. A falta de conhecimento mínimo,

por parte dos professores, faz do intérprete um profissional indispensável em todo processo educacional em sala. No entanto, a realidade pesquisada apresenta-se paradoxal: ao mesmo tempo em que não cumpre o tempo necessário de atuação, termina recaindo sobre esse profissional uma responsabilidade que está além de sua função. Essa situação, além de outros fatores, torna a inclusão de surdos em escolas regulares uma tarefa bastante problemática.

A confusão de papéis existente em sala de aula gera confusão também em outras esferas de relação, como as que envolvem escola-família. Muitos pais e/ou responsáveis de estudantes surdos buscam informações sobre o desenvolvimento dos filhos surdos diretamente com os intérpretes, evidenciando uma total dependência desse profissional em todos os aspectos que tratam dos surdos.

Essa realidade é perceptível nos depoimentos dos TILS sobre as atividades que eles desenvolviam em sala de aula e nas suas ações, como exposto no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – As Atividades realizadas: confronto entre pronunciado e o que executado

TILS	
Isis	<p>PRONUNCIADO: <i>Dar reforço, ensinar cada um [...] Fazer pesquisas de trabalhos não é função minha. Minha função é só interpretar, mas questão de tirar dúvidas, de apoiar, sentar, conversar, isso tudo a gente faz. “Eu tô com dúvida não entendi, chega aqui e me explica”, a gente faz. “Oh, tá faltando trabalho, tá faltando isso aqui, vamos fazer...”. Questão de atividades extras, que o professor passa... já fiz muito isso e ainda faço e tenho total consciência que não é minha função e nunca vai ser, mas faço, porque a família em casa não faz, não ajuda. E se a família não faz e tem muitas coisas que pra eles é incompreensível, aí você tem que fazer porque, se você não fizer, eles vão ficar sem nota. Que a família joga muito e diz “ah... eu não sei me comunicar com ele” e acaba sobrando para a intérprete fazer. Eu nunca faço só as atividades, eu gosto que eles estejam presentes comigo fazendo, posso sim pesquisar, posso assim “oh aqui nesse livro tem. Mas vá fazer. O trabalho não é meu não, o trabalho é seu. No livro tem, vá procure, veja se o tema tá igual ao que o professor quer, veja se combina, se tá certo”... Gosto muito de questionar, de fazer perguntas a eles e muitas vezes eles dizem “você é muito curiosa”. Eu digo “claro”. Tenho que perguntar, tenho que saber, mas eu gosto de ver até aonde é o conhecimento dele. Até que ponto ele sabe.</i></p> <p>EXECUTADO:</p> <p>Situação 1 - Duas estudantes surdas faziam a prova de português, porque haviam faltado na semana anterior. A professora retira-se da sala e deixa a intérprete responsável pelas explicações da prova às estudantes surdas. Enquanto consultavam o caderno para responder a prova, a intérprete verificava se as respostas estavam certas ou erradas, e já pedia que as estudantes as corrigissem.</p> <p>Situação 2 - Era a intérprete que verificava os exercícios no livro dos estudantes surdos. Ia a cada carteira ver os exercícios e dizer o que estava certo e o que estava errado.</p>

Iolanda	<p>PRONUNCIADO: <i>Na sala não só tem os alunos surdos, tem os alunos mentais, com outras dificuldades de aprendizagem, então a gente dá aquele apoio ao aluno, ele nos procura. Ele já nos procura, tem aquele contato com a gente, porque a gente tá ali diariamente com eles. Os professores vêm dar aula e saem e não têm aquele contato com a gente tem, porque a gente fica permanente na sala. Então, eles nos procuram e a gente procura ajudar como a gente pode. Muitas vezes, na hora da prova, dependendo da quantidade de surdos [...], às vezes não tem como eu apoiá-los, porque os surdos na hora de prova, é difícil... A gente dá aquela atenção maior, não só com os alunos especiais [...], às vezes o professor pede, a gente dá aquele apoio de ficar observando a sala [...] Muitas das vezes, dá suporte nas outras salas... às vezes o intérprete não pode vir por questões que a gente não vai colocar aqui agora, aí a gente vai, os surdos vem nos chamar e a gente dá o suporte. Às vezes, os professores ou algum professor pede pra gente copiar alguma atividade pra ele [...] às vezes, faz a função de professor. Tem consciência que não é nossa função, mas faz. Sem problemas.</i></p> <p>EXECUTADO:</p> <p>Situação 1 - O professor chegou em sala, pediu que a intérprete escrevesse no quadro o exercício para os alunos e saiu. A intérprete ficou responsável pela turma.</p> <p>Situação 2 - O professor escreveu as questões no quadro e pediu que os alunos se organizassem em duplas. Pediu que a intérprete acompanhasse as atividades dos alunos. A intérprete selecionou no livro as respostas e pediu que os surdos respondessem a prova consultada.</p> <p>Situação 3 - Os estudantes surdos tiraram suas dúvidas sobre um trabalho de matemática com pesquisa no caderno diretamente com a intérprete. Depois, a professora recolheu as atividades dos alunos ouvintes e disse que a dos surdos, a intérprete depois recolheria, pois eles podiam demorar um pouco mais e entregar num outro momento. A intérprete acompanhou cada surdo individualmente em suas respostas, dizendo se estava certo ou errado.</p>
Isolda	<p>PRONUNCIADO: <i>Resolver problemas de alunos, ajudá-los a fazer trabalho que eles têm dificuldades. Os alunos não têm coragem de perguntar aos professores então eu ajudo. Faço trabalhos com eles e tiro dúvidas. E sempre que a diretora precisa, eu faço um servicinho que não tem nada a ver comigo. Como procurar uma documentação de um aluno surdo que não estuda aqui mais, mas precisa de um histórico, então eu vou procurar essa documentação. Já substituí professor, quando o professor falta, eu fico tomando conta da sala. Claro que eu não copio no quadro, porque eu já disse que não sou de copiar no quadro, não é minha função. Mas se for pra ler um texto, explicar um assunto, eu faço isso.</i></p>
	<p>EXECUTADO: Muitos professores escreviam exercícios no quadro e a intérprete pegava o livro para marcar as respostas e mostrar aos alunos surdos.</p>
Ingrid	<p>PRONUNCIADO: <i>Auxiliar o professor, ajudar o mental. Tem um mental na sala e tem um físico e então o intérprete, na cabeça do professor, é que tem que ser o professor do mental e do surdo. Ela não, ela trata, ela cuida dos “normais”, então a função é essa, o intérprete tem que aplicar prova. Do auditivo, do mental e do físico. Algumas vezes, o professor pede pra aplicar um exercício, mas ele vem e dá a explicação. Muitas vezes, eu vejo pelo lado da ignorância, pela falta de informação dela como professora. Ela deveria estar perguntando... “Mas eu tô aqui há 25 trabalhando eu vou buscar informação pra quê?” Isso é da cabeça dos professores, porque da minha eu acho que deveria buscar informação.</i></p> <p>EXECUTADO:</p> <p>Situação 1 - A intérprete realizou muitas atividades com o estudante surdo e ela mesma corrigia. Não havia interação professores-estudante surdo.</p> <p>Situação 2 - Esta sala era formada apenas por repetentes e o surdo foi inserido lá. Os professores não se dirigiam ao surdo, este era responsabilidade da intérprete.</p>

Iane	<p>PRONUNCIADO: <i>Além de interpretar, quando se precisa da minha ajuda, outro profissional, se não empatar na minha profissão na minha interpretação, na hora que eu tiver livre de folga, tô lá pra ajudar. Por exemplo, a professora que eu trabalho a tarde com crianças, às vezes ela tá sobrecarregada, com provas e trabalhos [...], sempre quando dá pra ajudar, eu ajudo. Na secretaria também, às vezes entro lá e ajudo... Eu ajudo os professores em relação a corrigir alguns trabalhos, algumas provas. Já escrevi no quadro muitas vezes pra terminar aula e os alunos irem para casa mais cedo. Já aconteceu de o professor sair e deixar eu olhando a turma ou o aluno surdo demorar a entregar a prova e eu ficar com a prova para depois entregar ao professor. Eu acho que não é bom, mas... eu vou até dar uma situação que aconteceu comigo, foi assim: o aluno surdo estava lá fazendo a prova, explicando pra ela e ela lá fazendo a prova, a professora aperreada querendo ir pra casa, querendo ir embora mais cedo e disse “ah, então tu fica aí com o aluno e eu já vou”. Aí eu pensei, pra não prejudicar o aluno, pra ele não fazer nas carreiras, aquela coisa toda, eu disse “tá certo, eu fico”. Mas, eu não gostei.</i></p> <p>EXECUTADO: A intérprete, em várias aulas, auxiliava (respondia as atividades) os surdos. Principalmente nas avaliações, ficava responsável pelas provas dos estudantes surdos.</p>
Inácia	<p>PRONUNCIADO: <i>Copiar pro professor em sala de aula. Não é a função da gente, a gente faz pra ajudar. Fazer chamada, aplicar prova, que não é nossa função, mas aí a gente faz porque tá lá na sala, então “faz aqui pra mim”, recolher trabalho, essas coisas.</i></p> <p>EXECUTADO: A intérprete copiava no quadro para vários professores. Este era um fato cotidiano.</p>
Iris	<p>PRONUNCIADO: <i>Copiar no quadro, ficar com a turma, olhando a turma ou então substituindo professor. Eu faço porque, na verdade, eu sou funcionária da escola, eu sou intérprete, então não custa fazer certas coisas que eu sei que eu posso fazer, que eu posso desempenhar também essa função. Então pra que cruzar os braços se sei que eu posso fazer.</i></p> <p>EXECUTADO: Era corriqueiro esta intérprete escrever no quadro para professores, observar a sala, dar aula quando algum professor faltava.</p>
Irene	<p>PRONUNCIADO: <i>Sempre o intérprete tem que tá dando ajuda em algo que não é responsabilidade na função. Sempre que há trabalho para apresentar, então eu tenho que dá minha contribuição em questão de cartazes, fazer trabalhos. Ajudo mais em preparar material para os surdos, pesquisas, mas,... cada dia a gente vai se inteirando de nosso limite que o intérprete, não é agenda. Pesquisa, imprime, vou ligar para sua mãe, para lembrar a ela, pra ela trazer, então são coisas assim fora, não fazem parte do meu trabalho, mas que sempre eu tenho feito. O surdo, os dois que eu tive contato este ano, eles exigiam de mim mais do que eu podia no sentido de avaliações. Esperavam que eu ajudasse nas avaliações, não era só para interpretar para eles entender o que pedia. Pediam opiniões, respostas, então para mim foi desafiador isso. É difícil trabalhar com aluno do ensino médio por causa disso, que não há uma compreensão de limites do papel do intérprete e do que ele deve exigir do intérprete.</i></p> <p>EXECUTADO: A intérprete era a responsável pelas atividades da estudante surda. Desde as pesquisas, revisão, elaboração do TCC, relatórios, todas estas atividades ficavam sob a responsabilidade da intérprete.</p>

A realidade, evidenciada nas colocações das intérpretes e constatadas em nossas observações, corrobora com a visão anterior sobre a confusão de papéis existente, quando da presença do TILS em sala de aula. Como mostra o depoimento de Iolanda, os professores não só se eximem de suas responsabilidades docentes frente aos estudantes surdos, mas transferem todas as atribuições e responsabilidades à intérprete também quando se refere a outros alunos com marcas de diferença biológica, como os chamados mentais, com dificuldades de aprendizagem etc.

Concordamos com Quadros (2004, p. 60), ao afirmar que mais do que nunca,

pensar no intérprete de Língua de Sinais na sala de aula para intermediar a interação professor-aluno em que se deve dar o processo de ensino-aprendizagem é uma responsabilidade enorme e exige qualificação específica na área da interpretação e nas áreas de conhecimento envolvidas.

Acrescentamos a essa afirmação a necessidade de também, para além das discussões sobre a importância de se promover ambientes únicos de ensino para ouvintes e surdos, serem pensadas estratégias de ensino adequadas às peculiaridades dos surdos. A transferência de responsabilidades, observada nesta pesquisa, é um indício de que, embora ouvintes e surdos estejam no mesmo ambiente, num suposto processo inclusivo, as fronteiras entre seus mundos continuam existindo.

O mais grave é que, neste caso, a demarcação de fronteiras não significa uma estratégia pedagógica para a valorização de saberes diferenciados; ao contrário, corrobora a idéia de exclusão do outro desconhecido. Essas práticas contribuem para a permanência da invisibilidade da alteridade surda como se ela fizesse parte de um contexto menor no já complexo processo educacional. Assim paradoxalmente, a transferência de responsabilidade no ambiente inclusivo traduz perspectivas segregacionistas, que em nada contribuem para o reconhecimento político das demandas surdas, nem para a emergência de um novo olhar sobre as diferenças (LACERDA, 2010).

A maioria das intérpretes afirmou ter consciência de que faziam atividades que não eram específicas de sua atuação. Justificaram este fato remetendo-se à realidade da escola, que não permitia que se limitassem às suas atribuições. Este argumento deixa à mostra as fragilidades existentes no processo de inclusão de surdos em várias dimensões: desde as incongruências na atuação de intérpretes, professores e estudantes, passando pelas concepções curriculares, até a função, enquanto categoria, dos profissionais envolvidos.

5 REFLEXÕES FINAIS

Os dados da pesquisa mostram que as falas dos TILS apresentam incoerência quanto à prática desenvolvida, sobretudo na atribuição da função dos mesmos de mediadores no processo educacional e as recorrentes omissões dessa função na prática desenvolvida, caracterizada pelas ausências na sala de aula e filtragem nas mensagens transmitidas aos alunos. Outro aspecto relevante observado foi a ausência de um trabalho compartilhado que envolvesse o professor e o intérprete. Pareceu-nos que, pelo fato de o processo ensino e aprendizagem ser pouco relevante quando se tratava dos surdos, os professores delegavam aos intérpretes muitas das funções docentes. Nesse sentido, o trabalho do TILS era superficializado, tanto no que deveria ser a sua atribuição, não só com uma

presença mais constante em sala de aula, mas no aprofundamento de aspectos educacionais dessa tarefa; como atuando em outras atividades de responsabilidade dos professores, como aplicando avaliações e corrigindo atividades.

A divisão de atribuições no atendimento aos estudantes surdos era, portanto, inadequada, por várias razões. Entre elas, pela ausência de um planejamento prévio entre os profissionais atuantes em sala de aula e pela responsabilização de um só profissional, no caso o TILS, dos eventuais progressos ou fracassos dos surdos, o que representava uma simplificação da questão.

Face ao exposto, fica patente a necessidade de inserir as políticas inclusivas em um projeto maior de escola, que envolva todos os profissionais, desde a gestão, a coordenação pedagógica, os professores e a equipe técnica multidisciplinar, fato inexistente nas escolas pesquisadas. Se não forem tomadas de forma totalizadora, considerando as diferenças demandadas pelos chamados grupos incluídos, entre eles os surdos, as ações inclusivistas implementadas não passam de estratégias remediadoras, que apenas amenizam e/ou justificam o fracasso desses grupos de estudantes.

Além disso, as demandas trazidas pela presença das pessoas consideradas com deficiência nas escolas precisam envolver tanto aspectos subjetivos (peculiaridades individuais, noções de currículo, formação profissional etc.), como objetivos (condições materiais, de equipamentos, salariais etc.), que, embora previstos, foram um tanto mitificados, sobretudo na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), turvando uma análise mais apropriada sobre o tema.

Diferentemente do que apregoa a mencionada Declaração, grande parte das escolas brasileiras, e dentre estas as escolas pesquisadas, continua a apresentar estruturas precárias e rigidez na concepção de currículo. Essa realidade não permite que os antigos profissionais criem outras estratégias frente às recentes demandas, e os novos profissionais construam as funções para as quais foram contratados. Isso é materializado na atuação de professores que não compreendem aspectos fundamentais da aprendizagem dos estudantes surdos, por não saberem se comunicar com eles por meio da Língua de Sinais; e de intérpretes que não possuem formações que associem ao caráter linguístico, os aspectos educacionais e de profissionalização no seu trabalho.

As recorrentes atitudes que confundem e geram conflitos de papéis pedagógicos entre professores e intérpretes são, assim, fruto de um descompasso entre políticas que foram construídas a partir de ideias simplistas e ilusórias de inclusão, formações inadequadas e contextos escolares que se mantêm excludentes. Este descompasso contribui para invisibilizar as diferenças surdas em sala de aula e restringir os espaços de discussão sobre a construção dessa nova identidade profissional: o TILS.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei n. 12.319 de 1º de setembro de 2010. Brasília: Congresso Nacional, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n. 5.626, de 19 de dezembro de 2005. Brasília: Congresso Nacional, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Congresso Nacional, 2002.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais em Educação – um panorama. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais e educação*. Canoas: Ulbra, 2005. p. 107-120.
- FERNANDES, E. A Função do Intérprete na Escolarização dos Surdos. In: *Congresso Internacional do INES*, 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: INES, 2003.
- FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. Disponível em <http://www.feneis.com.br/pages/interpretes.asp>. Acesso em 2009.
- LACERDA, C. B. *Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- _____. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação*. Pelotas, p. 133-153, mai/ago de 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 9. ed., São Paulo: EPU, 2005.
- MARTINS, V. R. O. *Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: Relações de poder e (re)criações do sujeito*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed., São Paulo: Hucitex, 2000.
- MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S. Acesso e permanência de estudantes surdos no Ensino Superior. In: *Seminários de Instituições de Ensino Superior: Trajetória do Estudante Surdo*, 2008, Londrina. Anais... Londrina: Ed. UEL, 2008.
- QUADROS, R. M. O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. *Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos*. Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- SILVEIRA, R. M. H. Discurso, escola e cultura: breve roteiro pra pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: _____ (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Ulbra, 2005.
- SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade para educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14. v. 2.

SOUZA, R. M. S. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. *Educação Temática Digital*, Campinas, p. 154-170, 2007.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília (DF): CORDE, 1994.

Recebido em: 05/08/2011
Reformulado em: 25/06/2012
Aprovado em: 15/08/2012