

Cristina B. F. de Lacerda

O intérprete de língua brasileira de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental

Fevereiro, 2008

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Sobre linguagem e surdez: a “palavra” no processo de conhecimento

Tradutor/intérprete: um ato ético/ de responsabilidade

1. INTERPRETAÇÃO/TRADUÇÃO: HISTÓRIA, LIMITES E POSSIBILIDADES

Traduzir versus interpretar

Aspectos linguísticos, culturais e situacionais

Diferenças operacionais

Compreender as ideias para além da palavra

2. O INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (ILS)

Legislação sobre a Libras e suas implicações para a atuação do intérprete

Os ILS e a escola para os surdos

ILS no Brasil

A formação de intérpretes

O Intérprete Educacional (IE)

3. ESCOLAS E INTÉRPRETES

4. AS ILS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil para as crianças surdas

O papel das ILS e as professoras da educação infantil

A relação das ILS com as professoras

A relação das ILS com os alunos surdos

O domínio restrito de Libras pelas crianças e as estratégias das ILS

Formação das ILS em serviço

Conhecimento da escola e das ILS sobre a surdez

5. AS ILS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Uma proposta que assegure o direito à formação integral

O papel das IE no ensino fundamental (primeira etapa)

A relação das ILS com os alunos surdos

A relação das ILS com as professoras

A relação das ILS com a escola

A organização pedagógica e a participação das ILS

A formação em serviço das ILS

Participação das ILS no planejamento escolar

6. O PAPEL DO ILS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

REFERÊNCIAS

ANEXO 1

APRESENTAÇÃO

Sobre linguagem e surdez: a “palavra” no processo de conhecimento

Assumindo os pressupostos da abordagem histórico-cultural, consideramos que a relação entre o homem e o meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como os instrumentos e os signos, e pelo outro. O sujeito é uma criação particularmente social graças à sociedade que o fez e que pode igualmente desfazê-lo (Janet, 1929). Assim, a linguagem ocupa um lugar central nesta abordagem, e particularmente Vygotsky (1984; 1987) atribui fundamental valor à linguagem e seu papel na constituição dos sujeitos, das relações sociais e das relações pedagógicas.

Este autor vincula a linguagem à formação das funções psicológicas superiores, já que ela apresenta como propriedade fundamental a capacidade de alterar por completo o fluxo e a estrutura das funções psicológicas superiores. Ele considera que a participação da linguagem em uma função psicológica causa transformações profundas, de tal maneira que as formas de mediação perpassadas pela linguagem, progressivamente mais intrincadas, permitem ao ser humano realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos.

Vygotsky (1989) discute também que a linguagem tem como primeira função, tanto para o adulto quanto para a criança, a comunicação, o contato social e a influência sobre os indivíduos que estão ao seu redor. Assim, supõe que a mediação se configure de acordo com as demandas da comunicação. A linguagem é vista então como instância de significação, na relação do homem com outros homens, consigo mesmo e com a cultura. Ela traz o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, participando desde o nascimento, no processo de formação do psiquismo. O adulto cria na criança, por sua capacidade de nomear objetos, explicitar suas funções e estabelecer relações, formas de reflexão sobre a realidade. “A intercomunicação é fundamental não apenas na apreensão de conteúdos, mas, igualmente, na constituição do afetivo, do emocional e da cognição” (Palangana, 1995, p.23).

É pela linguagem e na linguagem que se pode construir conhecimento. É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo indivíduo e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que conceitos sejam generalizados, gerando um processo de construção de conceitos que vai interferir contundentemente nas novas experiências que cada indivíduo venha a ter. Ele se transforma através dos conhecimentos construídos, transforma seu modo de lidar com o mundo e com a cultura, e essas experiências geram outras num *continuum* de transformações e desenvolvimento.

Vygotsky (1989) afirma que a palavra participa do processo de conhecimento, uma vez que, quando o indivíduo se apropria/cria conhecimentos, isto se dá através da palavra. A proposição de que a palavra é inicialmente um meio para a construção do conceito remete à questão de que, no princípio, a palavra tem uma participação necessária nas relações da criança com os objetos, em vivências diretas e, mais tarde, tem papel de signo, na medida em que os indivíduos passam a conhecer pela própria palavra e através dela, mesmo na ausência do objeto. O processo de conhecer, assim concebido, só pode ser compreendido como um processo semiótico. O objeto, em si, nunca pode ser objeto de conhecimento; torna-se objeto de conhecimento pela linguagem. A palavra é parte constitutiva do próprio objeto, e só mais tarde é que a criança consegue separar a palavra do objeto, surgindo o significado como elemento semiótico (Pino, 2005).

A mediação semiótica permite também a incorporação do indivíduo ao meio social e, como consequência, a apropriação deste. Os sinais provenientes do meio social são captados pelos indivíduos (por órgãos perceptuais, pela cognição, atenção entre outros). No caso das crianças surdas, a apropriação da cultura, a construção de conhecimentos, através do mediador semiótico usado por excelência que é a linguagem oral, estarão comprometidas, e a escola precisa estar atenta a isso para favorecer seu desenvolvimento.

Interessa, ainda, para os propósitos deste livro, trazer também as reflexões de um outro autor que atribui centralidade à linguagem, nesta mesma perspectiva teórica. Trata-se de Bakhtin (1986). Para ele todo processo de significação se estabelece a partir do pressuposto da “dialogia”. Qualquer enunciação só pode ser entendida ou produzida por seres humanos a partir de outras enunciações, ou seja, no processo dialógico de compreensão de duas ou mais vozes quando “entram em contato”. Assim, o sujeito se constitui em um grupo social não apenas pelo fato de nascer (ato físico), mas sim quando passa a fazer parte de uma realidade histórica e de uma produtividade cultural.

Quando alguém fala, pressupõe certos conhecimentos de seu interlocutor para que haja a compreensão da mensagem. Aquele que fala considera o outro, não apenas pela existência comum do sistema da língua que utilizam, mas, principalmente, pela existência de enunciados anteriores aos quais o seu próprio enunciado está relacionado, ou

mesmo pelas suposições do interlocutor, fazendo com que cada enunciado seja um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados.

Será no diálogo real que essa alternância de sujeitos falantes, que traçam fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas condições e situações da comunicação, pode ser observada de modo mais direto; os enunciados dos parceiros do diálogo alternam-se nele. Então, para Bakhtin (1997), essa relação só é possível entre enunciados provenientes de sujeitos em situação dialógica, que pressupõem o outro como um membro da comunicação. Assim, a aprendizagem da linguagem é por si só um ato de reflexão sobre a própria linguagem, que consiste em compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro, pelo diálogo.

Considerando que a aquisição da linguagem é um processo evolutivo, no qual as crianças constroem hipóteses e fazem reorganizações discursivas, a responsabilidade da escola é marcante, indicando que aqueles que atuam neste espaço precisam realizar ações que favoreçam o desenvolvimento de linguagem da criança de forma ampla. Desse modo, cabe atuar no ambiente escolar já que a língua/linguagem se desenvolve no fluxo das interlocuções. No caso dos alunos surdos, o contato com essa língua/linguagem dependerá da presença de usuários de Libras – sua língua de acesso à linguagem – e em muitos contextos educacionais, fundamentalmente, da presença do intérprete de Libras, para mediar relações dialógicas entre interlocutores de línguas diferentes.

Tradutor/intérprete: um ato ético/ de responsabilidade

A difícil tarefa do tradutor/intérprete pode ser definida como um dilema: de um lado evitar impor o modo de ser de uma cultura, repetindo palavras e metáforas que a ela pertencem, e de outro impor ao texto a ser traduzido o modo de ser de sua própria cultura, obscurecendo estilos e ênfases que dão vida e especificidade ao texto. “Logo, manter esse difícil equilíbrio é necessariamente um ato ético, um ato de resposta e de responsabilidade, um ato de arbitragem honesta, de negociação entre culturas que busca chegar ao acordo que é o texto fiel” (Sobral, 2006).

Assim, aqueles que vêm trabalhando com tradução/interpretação há muito, nas línguas orais, defendem que o tradutor precisa ter o máximo de conhecimento das possibilidades expressivas de sua língua, ou seja, conhecer muito mais para além da gramática, que apesar de fundamental é apenas um dos modos de descrição e prescrição em termos das línguas. Precisa ter familiaridade com as diversas maneiras de expressão que circulam na sociedade, incluindo o que é específico aos vários tipos de leitores e aos vários tipos de textos. Nesse sentido, o tradutor precisa ir para além da gramática, que não alcança o nível textual, mas que está presente nele (Sobral, 2005).

Desse modo, o tradutor/intérprete necessita conhecer todo tipo de texto (literatura, jornalístico, publicitário, cartas, entre outros), variando autores, épocas, propósitos, terminologias pertinentes a cada área a que vai se dedicar, como bagagem obrigatória para exercer com qualidade sua função. Seu material de trabalho é o universo dos textos, das mais diversas origens, e para ele tudo o que lê e ouve servirá como material auxiliar para suas traduções.

Sua tarefa, contudo, torna-se mais complexa quando encara o cerne de seu trabalho: fidelidade ao texto original sem negligenciar a língua para a qual se traduz. Para isso, precisa conhecer muito bem a língua a qual pretende traduzir, acompanhando as mudanças por que ela passa, já que o conhecimento restrito desta língua pode levar a traduções/interpretações equivocadas que induziriam o público alvo a significações não pretendidas nem pelo autor do texto e nem pelo tradutor/intérprete. E, ao mesmo tempo, ter conhecimento da língua alvo, buscando nela os modos mais adequados de significar aquilo que está sendo apresentado em outra língua. Trata-se de um desafio e tanto, que para ser executado com competência depende de um profundo conhecimento de ambas as línguas e da multiplicidade de possibilidades de produção de sentido – para além do conhecimento gramatical ou de termos técnicos (Arrojo, 1996).

Assim, o tradutor/intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado. O sentido do enunciado é construído na interação verbal e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. A interpretação é um processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação entre eles, como um elo nessa cadeia de sentidos. Pode-se dizer, assim, que a interpretação se revela na multiplicidade de sentidos existentes. Destarte, em cada enunciação circulam os que são construídos por quem enuncia e por quem ouve o que foi dito; trata-se de uma construção, já que a língua não é transparente, põe em diálogo a história dos interlocutores e os conhecimentos anteriores de cada um sobre o que está sendo dito. Se a língua e a dialogia forem assumidas dessa forma, a prática da interpretação precisa ser entendida como um processo de construção de linguagem, implicando a escolha de formas de dizer na língua alvo distintas daquelas da língua de origem. Trata-se de um trabalho de construção e produção de sentidos de e com a linguagem, no qual o intérprete tem participação ativa (Lodi, 2007).

Arrojo (1998) discute acerca dos estudos da tradução como área de pesquisa independente, que enfrenta dilemas e ilusões próprias a uma disciplina do conhecimento que está continuamente em construção e em (des)construção:

Em lugar de um incômodo "problema teórico" que precisaria ser resolvido a qualquer custo principalmente em nome dos interesses desta ou daquela disciplina, o reconhecimento da visibilidade do tradutor (e da tradutora) passa a abrir novas perspectivas e a constituir novas interfaces que não têm como metas a perseguição irredutível do mesmo e a "disciplina" da tarefa tradutória, mas o exame das consequências e implicações da complexa produção de significados que qualquer

tradução necessariamente promove entre o doméstico e o estrangeiro, entre tradutor e autor, ou entre o "mesmo" e o outro (Arrojo, 1998, p.454).

Dessa forma, esta apresentação tem o propósito de situar, ainda que de maneira breve, a perspectiva teórica a partir da qual se compreende a linguagem e os processos de tradução/interpretação. As questões relativas às práticas de interpretação têm interessado, mais recentemente, também, àqueles que trabalham com línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas, já que a figura do intérprete apresenta-se como um importante agente para ampliar a participação social desta comunidade e seu acesso a vários conhecimentos e conteúdos que são mais comumente veiculados nas línguas das comunidades ouvintes. No Brasil, este tema se reveste de especial relevância, já que recentemente decretos e leis têm sido publicados focalizando este profissional, suas funções e formas de capacitação, sem que todavia se encontrem pesquisas e estudos suficientes para balisar essas práticas. Diante desse cenário, esta publicação se propõe a contribuir para esse debate e para a construção de conhecimentos nessa área.

1. INTERPRETAÇÃO/TRADUÇÃO: HISTÓRIA, LIMITES E POSSIBILIDADES

Não são numerosos os textos disponíveis sobre a trajetória da profissão de intérprete no Brasil. A maior parte deles trata das técnicas utilizadas, sem fazer referência ao percurso deste campo de atuação. A partir do texto de Pagura (2003), é possível trazer um breve histórico sobre a prática de interpretação desde a antiguidade até os dias atuais e contextualizar essa atuação profissional. A referência mais antiga, segundo o autor, a um intérprete remete a um hieróglifo egípcio do terceiro milênio antes de Cristo; posteriormente encontram-se registros de intérpretes na antiga Grécia e no Império Romano. Há também documentos relativos à atuação de intérpretes na Idade Média, tanto nas Cruzadas quanto em encontros diplomáticos, e na Idade Moderna, nas expedições exploratórias às Américas, havia a preocupação de ter intérpretes na tripulação, ainda que as línguas faladas no Novo Mundo fossem desconhecidas.

De acordo com Pagura, o trabalho em conferências, de forma semelhante ao que se faz atualmente, teve início apenas no século XX, em eventos relativos à Primeira Guerra Mundial. Tradicionalmente, os debates internacionais eram realizados em francês, língua comum aos diplomatas da época. Foi com a entrada dos Estados Unidos na Primeira Grande Guerra, que se tornou necessária a interpretação envolvendo o inglês e o francês, já que muitos americanos e britânicos não dominavam o francês suficientemente para as negociações.

No período entre as duas Grandes Guerras Mundiais, tanto o francês quanto o inglês são utilizados na Liga das Nações, e a interpretação consecutiva¹ entre essas línguas se intensifica. Quando foi criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT), questões relativas à tradução emergiram com maior força, já que muitos trabalhadores não dominavam o inglês e o francês e só podiam se expressar em sua própria língua. Nesses encontros, eram realizadas interpretações consecutivas ou cochichadas, mas que no calor dos debates nem sempre eram eficientes.

Com o final da Segunda Guerra, o Julgamento de Nuremberg (julgamento de criminosos de guerra alemães) impõe a necessidade de trabalhar num contexto em que quatro línguas eram fundamentais: inglês, francês, russo e alemão. A interpretação consecutiva não poderia ser usada no contexto, já que o tempo necessário para cada sessão seria interminável, além de prejudicar a dinâmica do julgamento em que são ouvidas testemunhas, promotores, advogados, juízes e réus, falantes de diferentes idiomas.

Quem recebeu a incumbência de encontrar a solução para o problema foi o Coronel Leon Dostert, intérprete do General Eisenhower. A IBM empresta o equipamento gratuitamente, tendo em vista a grande propaganda que seria o seu uso em tal ocasião. Dostert convoca jovens intérpretes consecutivos e outras pessoas sem experiência em interpretação, mas com excelente competência linguística e, após alguns meses de experimentação e treinamento intensos, surge o embrião do que viria a ser a interpretação simultânea como a conhecemos hoje em dia (Pagura, 2003, p.214).

Já nesse episódio Pagura destaca que os intérpretes, ainda que inexperientes, insistiam na necessidade de visualização do locutor, para poderem ter uma compreensão geral, integrando a mensagem oral falada às expressões faciais e movimentos corporais, criando critérios necessários à prática da interpretação simultânea. A partir desse evento, a presença de intérpretes têm sido constante em reuniões, encontros, eventos, entre outros, que envolvem diferentes povos e nações. Na Organização das Nações Unidas (ONU), estão presentes intérpretes de pelo menos seis idiomas (inglês, francês, espanhol, russo, chinês e árabe). Desse modo, a interpretação simultânea foi ganhando espaços e substituindo a interpretação consecutiva, antes mais frequente. Diferentemente da ONU, a União Europeia, na atualidade, considera como línguas oficiais todas aquelas faladas por representantes dos países-membros, aceitando o aumento das línguas utilizadas à medida que novos países venham a ser aceitos como membros da União. É a organização no mundo que mantém o maior serviço de intérpretes disponíveis.

Em relação à formação dos primeiros intérpretes (por exemplo, os que atuaram em Nuremberg ou na ONU), essa se deu na e pela prática. As primeiras experiências de interpretação simultânea ocorreram sem qualquer treinamento prévio. Pagura aponta que a primeira escola especificamente criada para a formação de intérpretes foi a da Universidade de Genebra, em 1941. Inicialmente ocupava-se apenas da formação de intérpretes e só a partir de 1972 é que passa a dedicar-se também à formação de tradutores.

No final da década de 1940, surge nos Estados Unidos a Divisão de Interpretação e Tradução da Universidade de Georgetown, curso que posteriormente foi extinto. Tem papel relevante nesse percurso a profissional Danica Seleskovitch, que entrando na escola de intérpretes da Sorbonne, em 1956, altera substancialmente os métodos de formação de intérpretes. Essa profissional torna-se um nome de referência no ensino da interpretação e nas pesquisas da área, já que, antes de sua intervenção, o treinamento de intérpretes estava associado ao ensino de línguas estrangeiras. Ela reflete sobre a atuação e propõe uma "teoria interpretativa da tradução" que marca uma mudança importante nos modos de formar este profissional (Pagura, 2003).

Atualmente, a maior parte dos cursos de formação de intérpretes encontra-se na Europa, com centros de excelência e cursos menores espalhados por diversos países. O mesmo se dá na América, tendo os principais centros no Canadá e nos EUA, com cursos de menor expressão nos demais países. A maior parte destes cursos é autônoma, não estando associada a cursos de Letras, como ocorre frequentemente no Brasil. São faculdades inseridas na estrutura maior das universidades, envolvidas com a formação específica de tradutores e intérpretes, de forma integrada ou com formações separadas para tradução e interpretação. No Brasil, os primeiros programas de formação de intérpretes

¹ Mais adiante no texto serão esclarecidos os conceitos de tradução consecutiva e simultânea.

encontravam-se na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e na Associação Alumni, em São Paulo. Mais tarde, surgiram cursos que articulam a formação de tradutores e intérpretes, como o da Faculdade Ibero-Americana (atualmente Unibero), em São Paulo. Destaca-se ainda a criação, em 1999, do Curso de Formação de Intérpretes de Conferência de Língua Inglesa da PUC de São Paulo. Há diversos cursos de tradutor e intérprete oferecidos no Brasil por várias universidades, muitos com autonomia, outros vinculados a cursos de Letras.

Estudos interessados em conhecer o estado da arte sobre pesquisa na área de tradução e interpretação no Brasil indicam que, nas décadas entre 1980 e 2000, as produções acadêmicas foram tímidas, mas importantes, porque revelam interesse crescente por essa área, com estudos qualificados desenvolvidos em programas de mestrado e doutorado (Pagano; Vasconcelos, 2003). Os autores observaram um aumento gradual da produção de teses e dissertações ao longo do período estudado, com alta concentração da produção nos anos de 1998, 1999 e 2000, ou seja, no período mais recente.

Os títulos dos trabalhos revelam grande heterogeneidade de interesses, já que focalizam aspectos pontuais ou abrangentes, autores ou linhas de trabalhos entre outros. Na busca de agrupar tais estudos, os autores identificaram pontos de convergência, pois vários títulos ou palavras-chave trazem os termos “cultura” e “recepção” (sendo “cultura” tratado a partir de diversos ângulos, e “recepção” revelando grande preocupação com a dimensão comparatista dos estudos). Outros termos de grande incidência foram: “legendação”, “ensino de tradução” e “dimensão política da tradução”, indicando os principais campos de interesse dos pesquisadores.

Os autores referem também que seu levantamento de dados pode não ter alcançado todas as pesquisas e identificam estudos dentro da própria área que não foram capturados e ausências de pesquisas realizadas nas interfaces com áreas afins. Justificam esse fato lembrando o caráter pioneiro de sua investigação e seu provável impacto sobre os estudos da tradução no Brasil, uma vez que sua mera existência motivará a produção de novos e mais completos mapeamentos. Em relação aos estudos nas interfaces, afirmam que se trata de grande desafio para o campo disciplinar.

Mapear a inserção das pesquisas em tradução no Brasil e em outros contextos nacionais demanda a interação com subáreas para além das letras e linguística, vasculhando outros espaços institucionais e outros campos disciplinares, como, por exemplo, a antropologia, a neurologia, a psicologia, a ciência da computação e os estudos culturais. Esta incursão pelos espaços outros e pelas instâncias interdisciplinares pode ser apontada como o desdobramento natural para projetos futuros de mapeamentos que possam capturar, explorar e destacar o aspecto multidisciplinar dos estudos da tradução no Brasil (Pagano; Vasconcelos, 2003, p.18).

O estudo indica ainda a necessidade de ampliação das investigações para além das produções em teses e dissertações e revela o interesse pelo tema, a diversidade de estudos e certa maturidade da área, que está atenta ao seu próprio desenvolvimento no Brasil. Cabe ressaltar que, mesmo tratando-se de estudos sobre tradução/interpretação de línguas orais, as pesquisas ainda se mostram tímidas, sem grande abrangência, indicando a necessidade de investimentos para o aumento de produção de conhecimento na área, tão importante para as relações humanas.

Autores como Theodor (1976), preocupados, já há muito tempo, com a tarefa de traduzir/interpretar, ressaltam que as relações sociais, sem a possibilidade da tradução/interpretação, ficariam muito empobrecidas, pois os diversos conhecimentos, sejam eles científicos, filosóficos, literários ou jornalísticos, seriam severamente restringidos ou mesmo impossibilitados se não houvesse tradutores e intérpretes. “Tradutor é aquele que torna compreensível aquilo que antes era ininteligível, e já por isso deve ser encarado como um intérprete por excelência” (p.13).

Traduzir versus interpretar

Para alguns autores, os termos tradução e interpretação se complementam e, em certa medida, remetem à mesma tarefa: versar os conteúdos de uma dada língua para outra, buscando trazer neste processo os sentidos pretendidos, sem que eles se percam ou que sejam distorcidos no percurso. Advogam que o mais importante não é se ater a palavras – a chamada tradução literal – mas que é fundamental se ater aos sentidos pretendidos pelo locutor/enunciador na língua de origem e trabalhar para que esses sentidos cheguem para o outro na língua alvo (Theodor, 1976; Silveira, 2004; Quadros, 2004, entre outros).

Outros autores defendem a ideia de que tradução e interpretação são conceitos que se remetem a tarefas distintas. Traduzir estaria ligado à tarefa de versar de uma língua para outra trabalhando com textos escritos. Desse modo, o tradutor teria tempo para ler, para refletir sobre as palavras utilizadas e os sentidos pretendidos e, ao traduzir para a língua alvo, poderia consultar dicionários, livros, pessoas na busca de trazer os sentidos pretendidos do modo mais adequado. Já interpretar está ligado à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, no curto espaço de tempo entre o ato de enunciar e o ato de dar acesso ao outro àquilo que foi enunciado. Assim, o intérprete trabalha nas relações sociais em ato, nas relações face a face, e deve tomar decisões rápidas sobre como versar um termo ou um sentido de uma língua para outra, sem ter tempo para consultas ou reflexões (Pagura, 2003; Rónai, 1987; entre outros).

Pagura (2003) defende a ideia da diferença entre a atuação do tradutor e do intérprete, embora discuta que ainda é bastante comum encontrar referências ao “tradutor/intérprete”, termo presente em alguns documentos oficiais da década de 1970 no Brasil, e que talvez por isso ainda esteja tão presente. Discute que a prática da interpretação envolve dois modos distintos de atuação: a consecutiva e a simultânea: “A modalidade consecutiva é aquela em que o intérprete escuta um longo trecho de discurso, toma notas e, após a conclusão de um trecho significativo ou do discurso inteiro,

assume a palavra e repete todo o discurso na língua alvo, normalmente a sua língua materna (p.211).” Essa forma de interpretação foi usada muito intensamente no mundo todo até que a tecnologia permitisse outras formas de atuação. Na Europa, no período entre guerras envolvendo a diplomacia inglesa e francesa, ela foi muito utilizada. Atualmente, não é o modo mais usual de interpretação em grandes eventos, mas está presente em reuniões de pequenos grupos, ou em locais sem infraestrutura adequada para outro tipo de estratégia de interpretação. O autor destaca que a interpretação consecutiva também tem papel importante na capacitação de intérpretes simultâneos, já que permite desenvolver técnicas que serão a base para o desempenho da interpretação simultânea, destacando a análise do discurso de partida e a capacidade de compreensão do intérprete.

A interpretação na modalidade simultânea é mais comumente observada atualmente nos grandes eventos e é aquela em que

os intérpretes – sempre em duplas – trabalham isolados numa cabine com vidro, de forma a permitir a visão do orador e recebem o discurso por meio de fones de ouvido. Ao processar a mensagem, reexpressam-na na língua de chegada por meio de um microfone ligado a um sistema de som que leva sua fala até os ouvintes, por meio de fones de ouvido ou receptores semelhantes a rádios portáteis (p.211).

Desse modo é possível a tradução para vários idiomas ao mesmo tempo, já que se podem organizar diversas cabines com intérpretes para várias línguas. Cabe destacar que, mesmo a interpretação simultânea não ocorre ao mesmo tempo da fala original, já que há um tempo de processamento, por parte do intérprete, da informação recebida para então organizá-la para a outra língua.

Outra possibilidade de haver interpretação simultânea é quando o intérprete se senta perto de alguns (poucos) ouvintes e cochicha para eles aquilo que está sendo falado (interpretação cochichada), situação bastante frequente em reuniões de pequenos grupos ou quando não há o equipamento de tradução simultânea disponível.

Esses diferentes modos de interpretação podem ocorrer em diversos espaços tais como conferências, reuniões, tribunais, situações de mídia, consultas a profissionais da área da saúde, entre outros, e a cada um desses contextos deverá ser realizada a interpretação da melhor forma possível.

São várias as teorias sobre tradução e, em menor número, sobre a interpretação. Pagura (2003) destaca a teoria interpretativa da tradução, desenvolvida por Danica Seleskovitch e colaboradores. O cerne dessa teoria consiste no argumento de que para traduzir ou interpretar não basta apenas que o sujeito conheça a língua e o significado das palavras, ou seja, sua competência linguística; mas importa também sua bagagem cognitiva, suas capacidades lógicas e que leve em conta o sentido da comunicação e os sentidos produzidos nas relações concretas de interação.

Postula três passos principais para a tarefa da interpretação, que posteriormente são também associados à tradução: ouvir o enunciado que traz significação e compreendê-lo; abandonar as palavras da língua de origem e buscar a representação mental dos sentidos; e produzir um novo enunciado na língua alvo que expresse o sentido original. Ou seja, focaliza que o centro do trabalho do intérprete está na percepção dos sentidos produzidos, e no melhor modo de fazer chegar ao outro esse sentido, sem ficar preso a formas linguísticas da língua de partida.

Aspectos linguísticos, culturais e situacionais

Assim, o trabalho do intérprete/tradutor será o de dar uma nova forma ao sentido percebido, garantindo os seguintes aspectos: toda a mensagem original deve ser contemplada inclusive em seus detalhes e neste trabalho as características da língua de chegada precisam ser respeitadas. O processo de tradução/interpretação não pode estar focalizado apenas no nível linguístico, mas precisa levar em conta aspectos culturais e situacionais, e é por isso que a ênfase deve estar na passagem dos sentidos.

Breno Silveira, importante tradutor que trabalhou no Brasil principalmente na primeira metade do século XX, aborda o debate teórico presente em sua época sobre a adequação de uma interpretação literal (presa às palavras) e uma interpretação livre (mais atenta aos sentidos) e os efeitos que tais escolhas podem trazer ao texto final traduzido se qualquer uma delas for radicalizada ou realizada sem cuidados. Em sua obra é possível encontrar muitos exemplos de traduções equivocadas, pela simples busca de tradução termo a termo (Silveira, 2004).

Pagura, buscando aprofundar a discussão, aponta as principais semelhanças entre a tradução escrita e a interpretação oral. Defende que

o propósito principal tanto da tradução quanto da interpretação é fazer com que uma mensagem expressa em determinado idioma seja transposta para outro, a fim de ser compreendida por uma comunidade que não fale o idioma em que essa mensagem foi originalmente concebida (p.223).

Assim, é possível considerar que o tradutor e o intérprete são profissionais ponte, ou seja, favorecem que uma mensagem cruze a "barreira linguística" entre duas comunidades. Desse modo, tradução e interpretação têm muito em comum, pois são dois modos de alcançar esse mesmo objetivo. Outro aspecto comum é que em ambas as atividades é fundamental dominar os idiomas envolvidos, sendo que o tradutor precisa ter domínio da forma escrita e o intérprete da forma oral.

Muitas vezes nasceram traduções relativamente boas feitas de línguas que os tradutores não falavam. Muitas vezes esses têm da língua de partida apenas um estudo livresco, sem conhecerem o país onde ela é falada. (...) E no caso de obras gregas e latinas, o conhecimento da língua-fonte, por mais sólido que seja, é quase sempre apenas passivo (Rónai, 1981, p.27-28).

Uma outra semelhança é que tanto a tradução quanto a interpretação precisam ser realizadas por profissionais capazes de compreender e expressar ideias relacionadas às mais diferentes áreas de conhecimento humano, sem serem especialistas nessa área, como o são seus leitores ou ouvintes. Atualmente, a interpretação não está restrita apenas às negociações diplomáticas como no passado, e o intérprete vem sendo convocado a atuar nas mais diversas áreas da atividade humana contemporânea (negócios, turismo, eventos científicos entre outros).

É importante destacar que o bom domínio de um tema colabora para a boa atuação do tradutor/intérprete, mas não se espera que para traduzir uma conferência médica o intérprete precise ser um médico, ou num tribunal ele precise ser um advogado. Ele precisa conhecer e compreender o tema para fazer um bom trabalho, mas não necessariamente ser profissional daquela área. É frequente, por exemplo, que profissionais de uma área se aventurem a traduzir livros de sua área, já que têm profundo conhecimento sobre o tema, todavia, em geral, não têm domínio das técnicas de tradução e frequentemente chegam a resultados desastrosos, porque o conhecimento do assunto não garante o adequado manejo linguístico entre língua de partida e língua alvo. Além disso, tradutores e intérpretes podem buscar profissionais e especialistas nas diversas áreas para debater termos, sentidos, conteúdos a fim de se manterem atualizados para realizar seu trabalho da forma mais adequada possível. Destaca-se também o papel da memória nos dois processos: "Tanto a interpretação quanto a tradução podem ser vistas como processos que fazem parte do espectro de processos inferenciais humanos e podem ser explicadas como parte de uma visão mais ampla da comunicação humana" (Alves; Pagura, 2002, p.76).

Silveira (2004) salienta ainda a necessidade de haver um alinhamento entre o perfil do tradutor ou do intérprete e o perfil da obra/situação a ser traduzida, uma vez que conhecer uma língua não significa dominar todos os textos dessa língua (um texto do século XIX traz uma língua muito diferente daquela usada no século XX, assim um tradutor pode fazer bem um trabalho por conhecer bem a língua usada no século XIX e ser fraco na tradução de textos contemporâneos por não ter tão amplo domínio da língua na atualidade, seja na língua de partida seja na língua de chegada).

Diferenças operacionais

Existem, contudo, várias diferenças entre os processos de tradução e interpretação, e as mais fundamentais são as operacionais, já que o tradutor converte um texto escrito em outro texto escrito, e o intérprete parte de uma comunicação oral para outra comunicação oral. Assim, espera-se que o tradutor domine as línguas envolvidas e o assunto alvo em seu trabalho, mas, do intérprete, além disso, espera-se domínio das expressões orais presentes em ambos os idiomas. Na tradução é possível refletir sobre o trabalho, interromper, retomar, consultar livros, fontes de informação, pessoas, outras versões realizadas para a mesma obra, e após o texto ser escrito ele pode ser revisado, alterado, adequado diversas vezes até chegar à melhor forma de expressar os sentidos pretendidos pelo autor na língua de partida. O texto de partida estará sempre disponível, poderá ser consultado inúmeras vezes, o ritmo de trabalho poderá ser aquele que melhor se adequar ao tradutor, e esse poderá buscar diversos recursos para dirimir suas dúvidas, alterando o resultado final até chegar a uma solução que o satisfaça.

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

Há também uma diferença significativa no que se refere ao tempo de trabalho. "Enquanto nas organizações internacionais, espera-se que os tradutores de tempo integral traduzam cerca de 50 linhas a cada duas horas, um discurso cujo texto transcrito tenha as mesmas 50 linhas será interpretado em cerca de oito minutos" (Pagura, 2003, p.227).

O intérprete então não tem como rever sua produção, o que é parte integrante do trabalho do tradutor, já que seu trabalho é sempre a "versão final". Quando percebe (e nem sempre isso é possível) que algum sentido foi perdido ou foi passado de forma incorreta terá que buscar corrigir isso dentro do fluxo do próprio trabalho, às vezes um pouco adiante, nas frases interpretadas a seguir. Mas não há a figura do revisor e tudo ficará por conta do próprio intérprete. Todavia, pode-se destacar também uma "vantagem" da atuação do intérprete sobre a do tradutor, o seu trabalho não deixa traços, ele desaparece quando o evento termina, já o texto traduzido será impresso e permitirá julgamentos e avaliações posteriores.

Outro aspecto importante é que tradutores e intérpretes são em geral pessoas com características um tanto diferentes. O tradutor trabalha mais isoladamente, são horas de trabalho diante do computador, entre livros e outras fontes de pesquisa, e eventualmente troca ideias com outras pessoas para consultas. Já o intérprete, em geral, atua em equipe, são vários os profissionais que se revezam num mesmo evento, atuam nas relações face a face muitas vezes conversando com o conferencista ou com o público alvo, buscando ajustar sua atuação da melhor forma possível. Nesse sentido, o resultado do trabalho do intérprete é sentido imediatamente pela reação da plateia, pelos debates e perguntas que em geral se seguem às conferências. Quando se verificam perguntas muito inadequadas frente ao conteúdo exposto, pode-se pensar que o trabalho do intérprete não foi adequado, passando ideias/mensagens imprecisas. Quando perguntas e respostas, após uma palestra, ocorrem sem maiores problemas, pode-se avaliar o trabalho do intérprete como positivo,

pois os sentidos foram passados adequadamente. Já, os resultados do trabalho do tradutor são sentidos mais a longo prazo, na medida em que as pessoas vão tendo acesso ao texto escrito e são feitos comentários. Infelizmente, em geral, o tradutor só é lembrado quando seu trabalho é ruim, por meio de críticas e comentários que focalizam os erros. Pouco se destacam o valor e papel do tradutor quando ele trabalha bem e o texto final é fluido e adequado.

No que se refere à análise e retenção de conteúdos, há diferenças importantes que merecem ser comentadas. O texto de partida na interpretação não está indefinidamente disponível. O intérprete precisa concentrar-se no que está ouvindo para compreender a informação e rapidamente passá-la para a outra língua. Enquanto ele está passando parte da mensagem, outro conteúdo já está sendo falado, e ele deve concentrar-se naquilo que ouve e nos modos como passar tais sentidos para a outra língua em poucos segundos. Trata-se da tarefa de ouvir, compreender e reexpressar quase ao mesmo tempo. Na interpretação consecutiva, isto ocorre com um pouco mais de tempo, já que o intérprete pode ouvir e compreender, para só posteriormente reexpressar. É importante ressaltar que, muitas vezes, num enunciado, aquilo que se pretende dizer, o sentido final, só se esclarece após várias frases, que o locutor vai formulando para contextualizar seu pensamento. O intérprete, frequentemente, não pode esperar que o sentido se consolide para interpretar, porque isso geraria um problema para a simultaneidade, então ele é obrigado a trabalhar neste território minado, buscando as melhores soluções possíveis. Assim, sua concentração precisa ser total e por essa razão é que, em geral, o trabalho do intérprete não deve se estender para além de 20 ou 30 minutos ininterruptos. Os intervalos são fundamentais para que descanse e possa voltar a se concentrar novamente. Nada semelhante a isso ocorre na tradução, já que o texto original encontra-se disponível e pode ser consultado infinitas vezes, estando à disposição do tradutor (Pagura, 2003).

Compreender as ideias para além da palavra

Tomando-se em conta tudo o que foi discutido até aqui, a questão da formação de tradutores e intérpretes se coloca como um grande desafio. O fundamento principal que é o conhecimento amplo e profundo tanto da língua de partida quanto da língua alvo é essencial. Aos tradutores caberá dominar bem a língua escrita, e aos intérpretes o domínio da língua oral. Tal domínio é condição prévia e indispensável para a atuação de tradutores e de intérpretes, mas os programas de formação desses profissionais não têm como seu objetivo o ensino de línguas. O domínio das línguas de trabalho deve anteceder a formação de tradutores e intérpretes. Além disso, esse domínio não é suficiente para a atuação profissional, e será necessário desenvolver conhecimentos para além do conteúdo mais óbvio da mensagem, compreender as sutilezas dos significados, valores culturais, emocionais e outros envolvidos no texto de origem e os modos mais adequados de fazer esses mesmos sentidos serem passados para a língua alvo. Trata-se de compreender bem as ideias, pois são elas o foco do trabalho, para além das palavras que as compõem (Sobral, 2005).

Assim, a formação deve contribuir para que os alunos (futuros tradutores e intérpretes) percebam e analisem um texto para além das palavras, apreendendo seus sentidos. Obviamente os modos de realizar essa tarefa são diferentes para tradutores e intérpretes já que envolvem modalidades diferentes de línguas. Após a compreensão ampla da mensagem (percepção dos sentidos), é necessário que o aluno seja capaz de reproduzir a mensagem. Com foco na manutenção dos sentidos originais, ainda na língua de origem, ele deve ser levado a apreender sentidos. Só então é que deve ser incentivado a reexpressar a mensagem na língua alvo, deixando a correspondência entre palavras e buscando a correlação de sentidos entre as línguas. Esse processo é semelhante tanto para tradutores que atuam sobre textos escritos quanto para intérpretes que atuam sobre segmentos orais. A essa vivência prática de modos de versar de uma língua para outras, se deve somar a formação teórica sobre as línguas, sobre aspectos linguísticos e culturais entre outros. Há também aspectos diferenciados da formação, já que o tradutor precisa ser capacitado para o trabalho com aspectos próprios da expressão da língua escrita como coesão e coerência textual, e o intérprete, por exemplo, ser introduzido a princípios de oratória e impostação vocal (Pagura, 2003).

Na obra de Breno Silveira (2004), é possível conhecer a realidade anterior aos anos de 1960, quando no Brasil não existiam cursos de formação para tradutores e intérpretes. Havia obviamente a necessidade de tradução para o português, principalmente de obras da literatura. Várias pessoas por interesse, desejo ou prazer realizavam essa tarefa e foram se tornando os profissionais da área. Sua formação se dava pela prática de traduzir, constituída a partir das experiências e da curiosidade do tradutor em conhecer o que era feito em outros países ou realidades.

Atualmente, para levar essa formação a cabo, muitos currículos têm sido propostos em todo o mundo. Há modelos de formação paralela para tradutores e intérpretes com exames finais distintos, outros de formação consecutiva iniciando-se pela tradução e apenas os aprovados seguem para formação em interpretação, outros ainda de um tronco básico inicial, composto por disciplinas gerais, e a partir dessa formação o aluno deve decidir se segue a formação como tradutor ou intérprete, ou ainda uma formação apenas em nível de pós-graduação. Um mesmo profissional pode ser bom tradutor e intérprete desde que se forme para tal e desenvolva atividades que o capacitem continuamente.

Assim, traduzir implica distanciamento da língua materna e imersão na língua estrangeira na busca de chegar-se aos sentidos pretendidos. Cada língua elege modos de dizer e de omitir que precisam ser apreendidos por aquele que traduz ou interpreta. Por isso traduzir/interpretar é sempre tão difícil e tão desafiador sendo um ato guiado “pelo prazer de descobrir a revelação dos segredos que cada língua conserva em relação às outras” (Rosa, 2005, p.85).

Em cada enunciação circulam sentidos, que são construídos por quem enuncia e por quem ouve/vê o que foi dito; trata-se de uma construção, já que a língua não é transparente, que coloca em diálogo a história dos interlocutores e os conhecimentos anteriores de cada um sobre o que está sendo dito (Bakhtin, 1986).

Além disso, o trabalho de interpretação não pode ser visto, apenas, como um trabalho linguístico. É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos. A partir dessa percepção, as formas verbais “desaparecem”, cabendo ao intérprete expressar o sentido sem estar preso às formas da língua de partida; produzir um novo enunciado que atenda à completude da mensagem original, refletindo as características da língua de chegada, sem deixar traços da língua de partida.

Assim esse capítulo tem o propósito de revelar o debate profícuo que se desenvolve sobre tradução e interpretação das diversas línguas no mundo. Mais recentemente, esse mesmo debate tem interessado às línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas, como forma de ampliar sua participação social e seu acesso a vários conhecimentos e conteúdos que são mais comumente veiculados nas línguas das comunidades ouvintes. Em nosso país, a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem sido alvo de recentes leis e decretos, frutos da organização e reivindicação das comunidades surdas, todavia ainda muito pouco se conhece sobre esse profissional e é sobre esse tema que versam os capítulos a seguir.

2. O INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (ILS)

Legislação sobre a Libras e suas implicações para a atuação do intérprete

Várias diretrizes e leis orientam as políticas públicas para a educação de surdos - a Lei nº 10.098/94, de 23 de março de 1994, especialmente o capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001), a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e mais recentemente o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta as Leis nº 10.098/94 e nº 10.436/02. Toda essa legislação orienta as ações da federação, dos estados e municípios no atendimento à pessoa surda, principalmente no que se refere a sua educação.

Góes e Souza (1999) interessadas na educação de surdos destacam, referindo-se à Lei nº 10.098/94, que a importância da língua de sinais como meio de comunicação entre surdos deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tivessem acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas ou cegas, a educação delas poderia ser mais adequadamente provida em escolas especialmente organizadas ou em escolas regulares com classes com recursos especiais proporcionando assim um melhor desenvolvimento a esses sujeitos.

Em 2002, a Lei nº 10.436, reconheceu a Libras, conferindo a ela o *status* de língua oficial brasileira. Desse modo, o seu uso pelas comunidades surdas ganhou legitimidade e passou a ser possível, com base na lei, buscar respaldo no poder público para o acesso à educação e a outros serviços públicos através da Libras. Essa lei também tornou obrigatório o ensino da Libras aos estudantes de fonoaudiologia e pedagogia, aos estudantes de Magistério e nos cursos de especialização em Educação Especial, ampliando a abrangência de profissionais com conhecimento sobre Libras e as possibilidades de o trabalho com os alunos surdos ser desenvolvido de forma a respeitar sua condição linguística diferenciada, ainda que de forma incipiente.

Todavia, a Lei nº 10.436 só foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, em dezembro de 2005, o que fez com que as providências e os encaminhamentos daquilo que estava previsto ficassem refreados, aguardando a legislação pertinente. De 2005 para cá, os termos do decreto estão sendo discutidos e compreendidos para sua efetiva implementação pelos órgãos e instituições competentes. Essa legislação trata do direito das pessoas surdas ao acesso às informações através da Libras, do direito dessa comunidade a uma educação bilíngue, da formação de professores de Libras e de intérpretes de Libras entre outras providências. Assim, é fundamental compreender o que ela prevê para adequar escolas, empresas, órgãos públicos e outras instituições para o atendimento à pessoa surda.

Para as finalidades dessa publicação, interessa particularmente discutir o Capítulo V do Decreto nº 5.626/05, que trata da formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa. O artigo 17 afirma que essa formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras-língua portuguesa. Esse artigo indica o reconhecimento da profissão em igualdade com os tradutores e intérpretes de outras línguas e o reconhecimento da importância dessa formação ser realizada por meio de curso superior, até então pouco frequente na área.

Na verdade, no Brasil, atualmente, a formação do ILS vem se dando em serviço, na atividade prática e poucos são os cursos oferecidos voltados para essa formação. Esse tema será mais bem discutido adiante, mas cabe ressaltar que as primeiras iniciativas de instituições de ensino superior em oferecer cursos específicos para essa formação são bastante recentes, iniciadas já no século XXI: alguns cursos em caráter de especialização (poucos cursos em todo o Brasil), e mais recentemente (início em 2005) como curso sequencial de formação específica (UNIMEP/SP, um curso) ou como curso tecnológico (Universidade Estácio de Sá/RJ, um curso). Divulga-se que em 2008 terá início o primeiro curso de graduação para tradutores/intérpretes Libras-português oferecido por universidades públicas, na modalidade ensino a distância (EAD) com polos espalhados por todo o país, coordenados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC, 2007). A opção pela formação de ILS na modalidade ensino a distância certamente trará ainda outros debates para a área já que coincidirão com atividades formativas para as quais não temos experiências fortemente estruturadas.

Quando o decreto aponta para o fato de a formação se dar por meio de curso superior, abre-se um debate sobre a necessidade dessa formação se vincular a cursos de Letras ou não. Essa discussão também se faz presente quando se discute a formação de intérpretes de outras línguas (Pagura, 2003). Muitos julgam que a formação do tradutor/intérprete deva se dar dentro do contexto de cursos de Letras, mas muitos cursos de formação de tradutores e/ou intérpretes se constituíram autonomamente, em diferentes universidades nos diferentes países, considerando o conhecimento das línguas envolvidas como essencial, mas discutindo que a formação de tradutor/intérprete é bastante específica. Uma leitura atenta do decreto revela que esse define a necessidade de formação em curso superior, mas não discute qualquer tipo de vinculação ou a modalidade de curso superior que deve ser implantada. O que ocorre é que há uma tradição em outros países e em algumas universidades no Brasil de que a formação do profissional tradutor e intérprete deva ser realizada em cursos de Letras; todavia isso não é unânime, pois no país há cursos importantes na formação de tradutores e intérpretes, com projeção nacional, que funcionam autonomamente, com diploma em tradução e interpretação, independentemente da formação em Letras.

O mais importante é focalizar que a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito na polissemia das línguas, nas

esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação (conferir no capítulo 1).

Ainda nesse decreto, no artigo 18, afirma-se que nos próximos dez anos, contados a partir de 2005, a formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. Afirma-se, também, que será permitida formação realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que devidamente certificadas pelas instituições referidas acima. Essas modalidades de formação previstas para este intervalo de 10 anos visam a atender à demanda de serviços que vem se instalando e à necessidade de adequação das Instituições de Ensino Superior (IES), que necessariamente não ocorrerão de forma rápida.

Também no artigo 19, preocupando-se com a demanda e capacitação profissional na área, propõe-se para o intervalo de 10 anos, caso não haja pessoas com a titulação exigida, que os profissionais, para atuarem em instituições de ensino (intérpretes educacionais), devam ter o seguinte perfil: pessoa ouvinte, com nível superior, com competência e fluência em Libras e com aprovação em exame de proficiência promovido pelo MEC. Esse será um profissional habilitado a atuar em todos os níveis de ensino. Já a pessoa ouvinte, com formação em nível médio, com competência e fluência em Libras e com aprovação no exame de proficiência, poderia atuar na educação básica. O decreto prevê ainda que o profissional surdo com competência para interpretação de língua de sinais de outros países para Libras pode atuar em cursos e eventos, nos quais tal atividade é pertinente e necessária.

No capítulo VI do Decreto nº 5.626, que trata da “garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, no artigo 22, afirma-se que as instituições responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos através de escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, deixando claro que nesse nível de ensino o ILS não teria papel, já que se prevê professor bilíngue. Nessa etapa da educação o ensino deve acontecer em Libras, como língua de instrução, e o português escrito deve ser ensinado como segunda língua. A perspectiva inclusiva da escola permanece aberta, já que se indica que essas classes funcionem em escolas regulares, promovendo assim interação entre surdos e ouvintes, além disso, nas salas com língua de instrução Libras é aceita a presença de ouvintes, desde que esses conheçam a Libras para acompanhar os conteúdos ministrados.

Já no item II, ainda do artigo 22, assegura-se a inclusão educacional através de escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa. Para esses níveis prevê-se a presença de ILS, para uma escola preparada para práticas bilíngues e para o acolhimento às especificidades da comunidade surda. Para assegurar os pressupostos pretendidos, no parágrafo primeiro desse mesmo artigo, afirma-se que serão denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Os ILS e a escola para os surdos

É importante destacar que a prática que será analisada nesta publicação envolve a participação de ILS justamente na educação infantil e na etapa inicial do ensino fundamental, níveis educacionais não indicados pelo decreto para a presença de ILS. As justificativas para este interesse de estudo e debate dissonante do decreto vigente são:

a) em trabalhos anteriores eu já defendia a presença do ILS apenas em anos mais adiantados da escolarização dos sujeitos surdos, em função de seu desenvolvimento de linguagem e dos processos de aprendizagem entre outros. Nessas etapas as crianças envolvidas são pequenas, com domínio precário da língua de sinais (já que são filhas de pais ouvintes e têm pouca possibilidade de desenvolvimento da Libras), enfrentando processos complexos de aprendizagem mediados por intérprete. Seria mais proveitoso ter acesso aos conteúdos escolares em sua língua de domínio (Lacerda, 2003; Lacerda, 2006);

b) a Prefeitura Municipal que apoia e financia o programa de inclusão analisado não aceitava outro modelo de inclusão que não o de crianças surdas frequentando classes regulares, em qualquer nível de ensino²;

c) o Decreto nº 5.626 é bastante novo e as práticas que vinham sendo desenvolvidas terão que ser modificadas para se adequarem à nova proposta ao longo dos próximos 10 anos;

d) neste sentido, conhecer esta prática pode ser muito importante para investigar os limites e possibilidades de atuação dos ILS nestes níveis de ensino, colaborando para propostas mais adequadas de educação de crianças surdas.

Assim, a escola que os surdos precisam, defendida no Decreto nº 5.626 e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante diferentes. Apesar do diálogo estabelecido entre os pesquisadores e o município, a experiência de

² Em 2008 a Prefeitura Municipal, ciente dos limites do Programa de Inclusão Bilíngue com a presença de ILS na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, reformulou o programa propondo classes com professores bilíngues/língua de instrução Libras para esses níveis, criando na rede municipal os cargos públicos de ILS, professores bilíngues e instrutores surdos.

educação focalizada ainda reflete os princípios de uma educação inclusiva, compreendidos apenas como a inclusão de surdos na rede regular, que é pensada e se organiza para alunos ouvintes. Esse é o grande obstáculo do processo inclusivo dos surdos na educação. Cabe perguntar: como a escola vai garantir o processo de aquisição da Libras? Quem serão os interlocutores das crianças surdas? Como será promovida a interação social entre os pares surdos e ouvintes? Como será a constituição do sujeito surdo? Como os grupos exercerão e reproduzirão suas regras e seus princípios surdos? Como a coletividade será garantida? Como é possível garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais em escolas que utilizam o português como meio linguístico? Como será proporcionado o ensino do português com estratégias baseadas na aquisição de segunda língua? São questões ainda sem resposta. Não basta um decreto para uma transformação efetiva das práticas. A legislação pode induzir ações, mas elas só serão eficazes se de fato a condição linguística especial do surdo for compreendida e ações para a criação de uma efetiva escola bilíngue forem implementadas. É com esse debate e impasse que pretendemos colaborar.

ILS no Brasil

No Brasil, a profissão de ILS ainda não é reconhecida, e, por essa razão, essa atividade é desempenhada por profissionais oriundos de diferentes áreas, como: pedagogos, fonoaudiólogos e pastores, entre outros. Segundo Rosa (2005),

No Brasil a atividade de interpretação ocorre com maior frequência nas instituições religiosas; aliás, nesses lugares, a atuação do ILS tem sido uma prática há décadas, mais exatamente desde o início dos anos 80, o que explica que os melhores ILS – salvo os filhos de pais surdos – são oriundos das instituições religiosas (p.92).

São várias as religiões que oferecem catequese/formação em Libras, cultos e ritos em Libras ou com a presença de ILS, e algumas associações religiosas confeccionam materiais em Libras, divulgando sua doutrina (vídeos, livros, dicionários entre outros). Talvez por isso seja tão comum encontrar comunidades surdas vinculadas a organizações religiosas e, nestes contextos, a presença mais marcante de ILS.

Para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação em sua língua, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, que é quem possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo o mesmo ter domínio da Libras e do português, conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo, conhecimento da comunidade surda e convivência com ela. Tais pressupostos são defendidos pela Federação Nacional de Educação e Instrução dos Surdos (FENEIS) que, apoiada no texto de Quadros (2004) (uma das primeiras publicações nacionais sobre o tema, financiada pelo MEC), afirma não bastar o profissional ter apenas conhecimento da língua de sinais, mas a importância de ele ter boa fluência e ser versátil para interpretá-las para a língua portuguesa e vice-versa, destacando o respeito e a postura ética em sua atuação com a pessoa surda como fundamentais para o reconhecimento positivo de seu trabalho. Para que isso seja alcançado, a FENEIS indica a frequência a cursos de Libras e a convivência com os surdos nas associações, para prática da língua e participação em exame específico para a certificação como intérprete (FENEIS, 2006).

A visão de que bom domínio de Libras e fluência são suficientes para atuar como intérprete está presente e precisa ser revista, já que, atualmente, em grande parte, o exame realizado avalia apenas o conhecimento em Libras (o domínio do português não é questionado, é dado como proficiente) e aspectos das técnicas de interpretação não são considerados. São lacunas importantes que necessitam ser sanadas quando se pretende um nível profissional elevado capaz de um trabalho adequado de interpretação envolvendo as comunidades surdas.

No sítio da FENEIS na internet também é possível encontrar um breve histórico e aspectos da situação atual dos ILS. Em vários países há tradutores e intérpretes de língua de sinais, e em todos eles a história da constituição desse profissional se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas como trabalho, na medida em que os surdos foram conquistando maior espaço social. A participação de surdos nas discussões sociais abriu a possibilidade para a profissionalização dos intérpretes e para o reconhecimento da língua de sinais em cada país. À medida que a língua de sinais passa a ser reconhecida, os surdos ampliam sua garantia de acesso a ela como direito linguístico, e, conseqüentemente, a figura do intérprete vai se consolidando. Quanto mais a comunidade surda é respeitada, se envolve em atividades políticas e culturais e melhora seus níveis de escolarização, mais é exigido da formação e da qualificação do ILS.

Em relação à postura adequada do ILS é possível observar uma “prescrição de caráter e de índole”, que na verdade revela uma visão distorcida do que seja profissionalismo.

Ser humilde, sem rancor, convencimento ou orgulho próprio. O intérprete precisa ser a voz do surdo e a voz do ouvinte. (...) O intérprete precisa interpretar em qualquer lugar, sem preconceito. Como: grupo de conscientização homossexual, repartições públicas, religiões diversas. O intérprete, respeitando a cada religião, deverá seguir a consciência e o coração. Mesmo que não seja de acordo. Deverá se manter em seu profissionalismo. Após chegar em casa sozinho, deverá "explodir". (...) O intérprete sempre vestirá a camisa do intérprete: ser sempre sigiloso e modesto (FENEIS, 2006, grifo meu).

O texto revela uma idealização da figura do ILS, como alguém “sem defeitos”: humilde, sem rancor, modesto entre outros, exigindo em nome de um código de ética posturas utópicas, que não podem ser preconizadas como características profissionais. O ILS precisa ser íntegro, sigiloso dos assuntos que ele traduz e trata com a comunidade surda, o mais fiel possível ao texto/enunciado a ser interpretado, mas isso não quer dizer que ele deva ter estas ou aquelas características de personalidade como se apenas seres humanos muito especiais pudessem ser intérpretes.

É possível encontrar ainda algumas indicações sobre a postura e o trabalho do ILS, pouco apoiadas em estudos da área. Está presente uma visão de interpretação como transposição de um código/língua para outro código/língua, considerando as línguas como transparentes e os sentidos como únicos, sem atentar para aspectos culturais e contextuais entre outros. Além disso, prescreve a atuação do intérprete em sala de aula, que deve restringir-se à interpretação, para não fugir do código de ética que não permite que o ILS participe ou dê sua opinião sobre aquilo que está sendo tratado entre os interlocutores. Estudos sobre o trabalho do ILS em sala de aula, em outros países e no Brasil, mostram que a atuação neste espaço é bastante diferente daquela de um intérprete em uma conferência, ou em uma consulta médica, por exemplo, variando de acordo com os níveis de ensino assistidos (Shaw; Jamieson, 1997; Antia; Kreimeyer, 2001; Lacerda, 2003; Kelman, 2005). Tais estudos focalizam que a atuação no espaço educacional tem características próprias que precisam ser respeitadas e não se trata de respeitar ou não o código de ética, mas de compreender os diferentes contextos e as necessidades que cada um deles impõe para a atuação do ILS.

Sobre a formação do ILS, a FENEIS aponta ser necessário um contínuo aperfeiçoamento em Libras, para melhor conhecer a língua e aspectos da comunidade surda. Defende a ampliação do conhecimento do domínio linguístico, da gramática, do uso de expressões faciais, e de uma postura corporal sem exageros, sempre focalizando conhecimentos ligados aos aspectos linguísticos. Técnicas ou estratégias de interpretação propriamente não são mencionadas ou valorizadas. Defendem também intervalos para a atuação do intérprete, considerando seu trabalho como bastante cansativo.

No que se refere à atuação do ILS, há ainda outros problemas que se colocam para sua prática. Segundo Rosa (2005), o intérprete frequentemente enfrenta problemas dramáticos em sua tarefa. A comunidade surda, em geral, pelos baixos índices de escolaridade, pela aquisição tardia da Libras e pela restrição de espaços para as trocas dialógicas, nem sempre conhece bem os temas tratados em palestras/conferências, ou conceitos apresentados em uma consulta na área da saúde, por exemplo. Não é incomum em situações de interpretação que o sujeito surdo pergunte ao intérprete o que quer dizer um conceito ou sinal, ou que não entendeu uma ideia que foi traduzida. Nesse contexto, o ILS tem que escolher entre ignorar o desconhecimento do assunto pela comunidade surda e seguir interpretando todo o discurso (como preveem os códigos de ética) ou interpretar menos informações em relação ao que está sendo dito, mas de maneira mais detalhada, buscando tornar acessível a ideia contida no discurso para a comunidade surda. É uma decisão difícil, porém muito recorrente na atuação do ILS. O intérprete, frequentemente, necessita fornecer pistas suficientes à compreensão e à reconstrução do sentido na língua de sinais, mas cuidando para não explicar excessivamente, restringindo a compreensão dos surdos, subjugando-os, ou avançando na interpretação deixando conceitos soltos, desconhecidos da comunidade, que irão dificultar ou impedir o estabelecimento de sentidos para eles.

Além disso, é muito comum o ILS não ter acesso prévio ao texto que irá interpretar e, por isso ter que construir a interpretação na língua de sinais à medida que o orador vai expondo suas ideias, o que torna o trabalho de interpretação ainda mais difícil.

Trazer a discussão do texto proposto pela FENEIS e as demais considerações acima parece de extrema importância, pois são essas ideias que vêm regendo a atuação desse profissional, e qualquer mudança na perspectiva de formação desse passará sem dúvida também pela ressignificação de seu papel junto à FENEIS e à comunidade surda.

A formação de intérpretes

A formação do ILS no Brasil vem se dando de maneira informal, conforme já descrito no item anterior, pela convivência com a comunidade surda, em organizações religiosas mais frequentemente, sem que uma formação melhor organizada seja frequente. No mundo há vários níveis de formação de intérpretes, desde aquelas que se dão no nível secundário até aquelas em nível de pós-graduação. A variação nos níveis de formação reflete o desenvolvimento sociopolítico-cultural da comunidade surda nos diferentes países. A preocupação em melhor formar intérpretes emerge da participação ativa da comunidade surda na comunidade em que está inserida.

A partir da década de 1980 o respeito pelas línguas de sinais vem se intensificando no Brasil e em todo o mundo. O respeito à Libras implica a presença de ILS em muitos ambientes sociais. Todavia, até o Decreto nº 5.626, não se falava em formação específica para esse profissional em instituições de ensino, e essa tarefa estava reservada às associações de surdos. Eram ILS aqueles que tinham algum conhecimento de Libras e que se dispunham a acompanhar pessoas surdas às mais diversas atividades sociais: cultos e cerimônias religiosas, consultas médicas, jurídicas, odontológicas entre outras, busca por informações junto a órgãos públicos (escolas, prefeituras, cartórios entre outros), palestras, conferências e eventos de toda ordem de que a pessoa surda desejasse participar e de que precisasse de alguém para mediar sua relação com pessoas ouvintes que não conhecessem/dominassem a Libras. Esses ILS, em geral, aprenderam Libras com familiares surdos ou em espaços religiosos, que preocupados com a divulgação de sua doutrina entre os fiéis e também entre a comunidade buscam aprender/ensinar essa língua e torná-la presente em seus espaços de convívio social. Assim, essas pessoas que conhecem a Libras passam a atuar como ILS, mas sem preparo ou reflexão sobre como desenvolver essas práticas, quais as implicações de seu trabalho, etc.

Os primeiros cursos de formação específica no Brasil começam a surgir em 2004/2005 por iniciativa de algumas universidades (UNIMEP/SP, Estácio de Sá/RJ, PUC/MG), mas não há parâmetros claros a seguir, e, portanto, a construção e a reavaliação dessa formação estão em consolidação.

Cabe ressaltar que há uma escassez significativa de material específico a ser usado para essa formação, seja ele bibliográfico (livros e textos sobre a prática de interpretação são escassos também para as línguas orais (Alves; Pagano, 2002), que dirá envolvendo a Libras) e visual para o desenvolvimento da prática dos intérpretes. Os cursos de formação que estão surgindo têm se responsabilizado também pela produção e adaptação de materiais, o que torna essa formação uma tarefa empreendedora e que, como outras, precisará constituir-se a partir de seu próprio fazer.

O início de várias profissões e dos intérpretes de línguas orais especificamente é muito semelhante àquele do ILS. Os pioneiros formaram-se em serviço, aprendendo a língua, aprendendo a interpretar e se arriscando em diversas situações sociais para realizar o melhor possível sua tarefa (Silveira, 2004). Pela prática, os intérpretes de Libras-português ganham prestígio junto à comunidade surda e tornam-se referência de bons profissionais intérpretes. Isso é muito presente em nossa realidade e ainda é bem incipiente a cultura de que o profissional intérprete deva ter um curso próprio para sua formação. Muitos acreditam que a fluência em Libras seja suficiente, outros argumentam que além da fluência é necessário o conhecimento gramatical da Libras; outros confundem a formação de intérprete com a de professor de Libras. Para ser intérprete é necessário amplo domínio de pelo menos duas línguas: a língua de origem e a língua alvo – Libras e português –, mas esse domínio não se refere apenas à fluência, refere-se fortemente a um conhecimento da polissemia da língua, da diversidade de sentidos e possibilidades, de temáticas e aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas, já que a tarefa de interpretar implica não apenas verter palavras/signos de uma língua para outra, mas verter sentidos/significados estruturados linguisticamente na língua alvo.

É necessário saber usar a língua de sinais e a língua portuguesa nos diferentes contextos e com diferentes interlocutores para fazer ponte entre elas, além de dominar técnicas de interpretação Libras-português e português-Libras, já que a passagem de uma língua viso-gestual para uma língua auditiva-oral e vice-versa implica estratégias linguísticas próprias que precisam ser debatidas, refletidas e construídas. Há em outros países algumas experiências mais consolidadas no que se refere à formação de ILS (Cokely, 1992; Metzger, 1999; Roy, 2000; Metzger et al., 2003; Winston, 2004), mas a tradução desses textos para o português ainda está por ser feita (traduções são serviços caros, nem sempre de interesse das editoras) e assim o acesso é dificultado, só sendo possível para aqueles com domínio suficiente em inglês, o que não é o caso da maior parte dos ILS hoje no Brasil.

Outro aspecto bastante negligenciado diz respeito à origem da profissão e a prática dos profissionais em interpretação em Libras que é muito próxima à dos tradutores-intérpretes de línguas orais, razão pela qual essas formações merecem ser postas em diálogo. Tais práticas comportam aspectos divergentes, já que, no caso da Libras, está implicada uma língua viso-gestual; e, nas línguas orais, apenas línguas com canais de expressão/apreensão semelhantes, todavia a diferença entre as materialidades das línguas não anula as semelhanças dos processos linguísticos, sociais, culturais e históricos implicados nas práticas de tradução/interpretação. A prática de construção de sentidos, o trabalho com a linguagem nas diferentes línguas em jogo é o mesmo.

Quanto à regulamentação da profissão de intérprete, existe um projeto de lei tramitando no Congresso Nacional, sob a Portaria nº 3.264, de setembro de 1988, do Ministério do Trabalho, aguardando decisão e encaminhamentos. A regulamentação da profissão de intérprete é uma reivindicação, há pelo menos duas décadas, da Associação Brasileira de Tradutores (ABRATES).

Enquanto a regulamentação da profissão não acontece, os intérpretes orientam-se por um código de ética, criado a partir de códigos de ética de profissionais tradutores/intérpretes de outros países, que contêm princípios fundamentais da atuação profissional, relações com o contratante do serviço, responsabilidades, relações com os colegas de trabalho e demais questões, configurando-se como uma base de princípios a serem seguidos para exercer a profissão. Há também um regulamento para a atuação, direcionado às normas das atividades dos profissionais, que se remete ao processo de interpretação, preocupando-se com a qualidade e a ética na prestação de serviço. Trata-se de profissão emergente, e muito ainda precisa ser feito para a consolidação dessa área.

Nessa direção, o MEC promoveu a partir de 2007 o primeiro exame nacional de proficiência em Libras (ProLibras) para surdos e ouvintes, conforme previsto no Decreto nº 5.626. O exame foi realizado simultaneamente em todas as capitais brasileiras, buscando certificar profissionais proficientes em todo o país para que se pudesse iniciar o atendimento aos itens indicados no referido decreto, tais como: o ensino de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício de magistério, em níveis médio e superior, para todos os cursos de licenciatura e pedagogia e também para os cursos de fonoaudiologia; o ensino de Libras nos diferentes níveis da educação básica; presença do ILS em serviços públicos para mediar o atendimento da comunidade surda e presença do ILS em sala de aula nos diferentes níveis de ensino, além do atendimento a outras necessidades.

Com o exame de proficiência, os profissionais surdos e ouvintes obtiveram a certificação de que estão aptos a ministrar o ensino de Libras ou a atuarem como intérpretes. A avaliação do ProLibras foi dividida em duas etapas, sendo a primeira uma prova objetiva envolvendo o conhecimento, ética profissional e legislação que regulamenta a Libras. E, para a segunda etapa, foi organizada uma prova prática, na qual o candidato deveria elaborar e apresentar um plano de aula em Libras, no caso daqueles que pleitearam a certificação como instrutores/professores de Libras, ou conduzir uma interpretação da Libras para o português e vice-versa, para aqueles que pleitearam a certificação como intérpretes. Foram aprovados no total 1.349 profissionais fluentes em Libras em todo país, em 2007, número certamente pequeno diante das necessidades de atendimento às comunidades surdas, mas, sem dúvida, um passo importante na direção da qualificação e certificação de profissionais para esta atividade.

Um dos papéis previstos no Decreto nº 5.626 para a atuação do ILS é o trabalho em sala de aula, buscando auxiliar a compreensão do aluno surdo dos conteúdos acadêmicos, considerando a inclusão escolar e a frequência a classes regulares com pares ouvintes. Compreender a sua atuação nessa atividade é objetivo central deste estudo.

O Intérprete Educacional (IE)

No contexto da formação de ILS, coloca-se pela política educacional vigente em várias partes do mundo a questão do Intérprete Educacional (IE), de sua formação e de seus modos de atuação. O termo “intérprete educacional” é usado em muitos países (EUA, Canadá, Austrália, entre outros) para diferenciar o profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação, em sala de aula. Em certos países ainda há a preocupação em diferenciar, de forma mais saliente, a atuação do ILS daquela dos profissionais que atuam no espaço educacional (na Itália, por exemplo, o profissional que atua no espaço escolar não é chamado de intérprete, mas de assistente de comunicação) principalmente porque trata-se de um profissional que deverá versar conteúdos da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua forma de atuação. Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo.

Na formação de intérpretes, quando ela ocorre, pouco é discutido em relação a sua atuação como IE. Não se conhece muito sobre o que é feito em sala de aula e quais são os efeitos dessas práticas. Os autores afirmam que, nas décadas de 1980 e 1990, aumentaram significativamente o número de crianças surdas inseridas em escolas regulares e, conseqüentemente, a procura por IEs. Todavia, por não haver número suficiente de profissionais formados, qualquer pessoa que soubesse língua de sinais e se dispusesse ao trabalho era potencialmente um IE, ou seja, não sendo exigida nenhuma formação ou qualificação específica, em muitos casos tanto no Brasil quanto fora dele (Stewart; Kluwin, 1996; Lacerda, 2002).

Nesse contexto, o ILS em sala de aula intermediando as relações entre professor/aluno surdo, aluno ouvinte/aluno surdo nos processos de ensino/aprendizagem tem grande responsabilidade. Além dos conhecimentos necessários para que sua interpretação evite omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a língua de sinais, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos e aos modos como eles efetivamente participam das aulas. Muitas vezes, é a informação do IE sobre as dificuldades ou facilidades dos alunos surdos no processo de ensino/aprendizagem que norteia uma ação pedagógica mais adequada dos professores (Pires; Nobre, 2004).

Na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica muito prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações.

No Brasil, pesquisas sobre intérpretes de língua de sinais em sala de aula são escassas, já que essa forma de atuação tem ainda caráter experimental em muitas realidades e não é reconhecida até agora por vários estados e municípios (Lacerda, 2000; 2002; 2003; Pires; Nobre, 2004; Quadros, 2004). Em estudo realizado (Lacerda, 2000), levanto uma série de questões em relação ao intérprete atuando na educação. Assim, quando um intérprete de língua de sinais é inserido na sala de aula, fica aberta a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar na língua de sinais, através de uma pessoa com competência nessa língua. Desse modo, o professor ouvinte pode ministrar aulas sem a preocupação em como passar a informação em sinais, atuando em sua língua de domínio. Na medida em que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma inclusão escolar sem qualquer cuidado especial.

Porém, nesse mesmo estudo, afirma-se que a presença de um ILS não garante que questões metodológicas sejam consideradas e também não existe garantia de que o espaço socioeducacional em um sentido mais geral seja adequado, pois a criança surda poderá permanecer às margens da vida escolar, usando uma língua restrita a sua relação com o IE. Afirma-se também que é importante que este intérprete tenha preparo para atuar no espaço educacional também como educador, atento às dificuldades, mediando e favorecendo a construção dos conhecimentos. Não se trata de o IE substituir o papel do professor. O professor é o responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o IE conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos. Esse processo educacional precisa ser revisto a cada momento, para possibilitar a aquisição de conhecimentos pelo sujeito surdo, visto que as práticas escolares são prioritariamente pensadas a partir da experiência ouvinte do professor e dos alunos ouvintes. O intérprete pode, por sua atuação, colaborar com informações e observações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas. Trata-se de um trabalho em parceria, no qual professor e IE trabalham conjuntamente para o desenvolvimento do aluno surdo (Antia; Kreimeier, 2001).

Assim o trabalho do IE vai além de fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento, principalmente quando os alunos são crianças ainda em fase de aquisição da Libras.

O IE tem uma tarefa importante no espaço escolar, seu papel e modos de atuação merecem ser mais bem

compreendidos e refletidos. A inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente.

É fundamental que o IE esteja inserido na equipe educacional, ficando claro qual é o papel de cada profissional frente à integração e aprendizagem da criança surda, e esses papéis precisam ser sempre discutidos porque a sala de aula é sempre dinâmica, envolve solicitações dos alunos e é importante que as responsabilidades de cada um estejam claras. As opiniões do IE são tão importantes quanto às de qualquer outro profissional que atua no espaço escolar, pois ele conhece bastante a criança surda, a língua de sinais e pode colaborar para a construção de uma prática pedagógica mais adequada ao aluno surdo e a uma perspectiva bilíngue.

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 seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor. A ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz dificuldades para o aluno em relação ao seu desempenho e participação em sala de aula, já que não pode relacionar-se diretamente com o professor, comprometendo a proposta bilíngue. Assim o aluno surdo, muitas vezes, fica desmotivado, não presta atenção no professor (já que ele não sabe Libras) e ao mesmo tempo sente-se desvalorizado, porque o IE (que é sua figura de referência) não é uma autoridade em sala de aula. A Libras precisa circular livremente no espaço escolar, e por isso o professor precisa conhecer Libras. É durante as aulas, nos momentos de ministrar conteúdos que o IE atua, mas, na hora das dúvidas, de questões, espera-se que o professor possa atender diretamente ao aluno surdo, pedindo ajuda do IE apenas se necessário (Lacerda; Lodi, 2006).

Um aspecto fundamental a ser considerado na atuação do IE em sala de aula é o nível educacional. O profissional precisa ter conhecimentos específicos para que sua interpretação seja compatível com o grau de exigência e possibilidades dos alunos que está atendendo. Atuar na educação infantil, no ensino fundamental, médio e/ou superior requer modos de interpretação, intervenção e conhecimentos bastante distintos.

Quando há na sala de aula a presença de um IE, a realidade, embora continue com barreiras, sofre algumas alterações podendo trazer benefícios ao aluno surdo, pois esse intérprete não traduz apenas o conteúdo de sala de aula, mas também os comentários dos alunos ouvintes e do professor, tornando assim o ambiente escolar acessível ao aluno surdo.

Outro aspecto a ser destacado é que, muitas vezes, nas práticas escolares são tratados temas que os alunos ouvintes já conhecem ou já ouviram falar e que para os alunos surdos constituem uma novidade, já que não têm acesso às informações orais veiculadas pela mídia, pelos familiares, etc. As crianças e os jovens ouvintes estão a todo momento sendo expostos a comentários e discussões de diversos assuntos abordados pelos adultos e acabam por aprender e obter conhecimentos, estruturando conceitos que irão usar mais tarde em sala de aula. Os alunos surdos, por não terem acesso à comunicação oral, têm menos oportunidade de construir certos conhecimentos, ficando em desvantagem em sala de aula. Cabe ao professor e ao IE sondarem os alunos surdos, entenderem o que eles já sabem ou não sobre diversos temas para que as aulas sejam preparadas levando em conta os conhecimentos construídos e outros que precisam ser forjados.

Alguns autores trazem ainda a figura do professor/intérprete, função que se desenvolveu em algumas localidades do Brasil em função da necessidade da presença de ILS no ensino fundamental, mas, como esse profissional não existia na rede de ensino, professores que dominavam a língua de sinais foram convidados a ocupar o papel de intérpretes, constituindo-se como professor/intérprete. Existem relatos dessa experiência descritos em Brasília (Kelman, 2005), mas sabe-se que isso também ocorre em outros estados e municípios. Kelman, em seu estudo sobre essa situação educacional, refere que diferentes funções do IE foram identificadas a partir de entrevistas com duplas de professores que atuavam conjuntamente em classes com alunos surdos incluídos (professor regente de classe e professor/intérprete). Aponta que na atuação em sala de aula o intérprete não se limita a interpretar, que a dupla de professores precisa estar em consonância e que as atividades devem ser preparadas por ambos, já que cada um conhece certos aspectos que precisam ser contemplados. Destaca a importância de o professor também conhecer a língua de sinais e de esta língua ser ensinada para os alunos ouvintes; além disso, muitas vezes o conhecimento de sinais dos alunos surdos é insuficiente e o intérprete precisa ensinar certos sinais, ou colaborar para a construção de conceitos para que os alunos surdos acompanhem os conteúdos trabalhados. Outro ponto salientado é a necessidade de se pensarem modos diferenciados de ensinar português para os alunos surdos, já que eles não são usuários fluentes dessa língua como ocorre com os ouvintes. Kelman sugere a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre essa forma de atuação e sobre as implicações para a qualidade da educação de surdos.

A atual política nacional de educação tem como diretriz fundamental a escola inclusiva, que prevê a “escola para todos”. Desse modo, os professores devem ter uma formação generalista, voltada para atender a todos os alunos e a todas as necessidades educativas especiais. As diferentes necessidades precisam ser contempladas pela presença do professor especialista que dará apoio aos professores regentes de classe, de acordo com as orientações legais.

Conforme consta do Decreto nº 5.626/05, os cursos de formação de professores (pedagogia, letras e licenciaturas) devem inserir em sua grade curricular uma disciplina específica de Libras, na perspectiva de divulgar a língua e capacitar professores no uso dessa língua também com finalidades educacionais. Porém o decreto não especifica a quantidade de horas destinadas para essa formação. Considerando o parâmetro de 120 horas previsto pela FENEIS para um curso de formação básica (nível I em Libras), é pouco provável que os cursos possam dedicar a essa disciplina mais do que 30 ou 60 horas (levando em conta as diretrizes curriculares e os diversos conteúdos que o currículo precisa contemplar) resultando, provavelmente, em uma formação em Libras insuficiente para que os professores tornem-se fluentes na língua. Certamente, há um ganho com a difusão desta língua, suas características e o

reconhecimento da diversidade linguística que perpassa a comunidade surda, mas não se pode esperar que essa disciplina torne os professores bilíngues.

Além disso, o mesmo decreto prevê a obrigatoriedade da educação bilíngue para todos os sujeitos surdos, em todas as esferas de ensino (infantil, fundamental, médio e superior). Cabe ressaltar, que a educação bilíngue é algo bastante complexo, já que não basta ter alguém presente em sala de aula ou na escola que saiba Libras, mas é necessário que esta língua circule no espaço escolar, que ela seja respeitada e que ela possibilite a construção de conhecimentos.

Há que se ter cuidado para que essa exigência quanto à aprendizagem da Libras não seja vista como um conhecimento a ser incorporado pelo professor em sala de aula regular quando ministra suas aulas, pois isso implicaria uma prática de comunicação bimodal, na qual sinais são usados na estrutura da língua portuguesa, desrespeitando-se, assim, a língua de sinais, como ocorreu no passado, com sérios prejuízos para educação dos surdos (Lacerda, 1996).

Os cursos voltados para a formação do professor de Libras: Letras Libras-português, formarão preferencialmente surdos, podendo também formar ouvintes (conforme prevê a lei). Essas pessoas fariam uma formação Letras/Libras e então estariam aptas a serem professores de surdos no que se refere a sua formação em Libras e talvez (dependendo do foco da formação) do português escrito como segunda língua. Porém, para a educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental, a formação exigida para o professor é em pedagogia, e é exatamente nesses níveis que o decreto prevê educação bilíngue, sem a presença de ILS, contando então com professores bilíngues capazes de lecionar nesses níveis, sem que, todavia, a formação bilíngue desses professores esteja equacionada.

Nesse sentido, tanto a formação Letras/Libras quanto a formação de pedagogos para trabalho bilíngue são ainda um objetivo a ser alcançado. Os primeiros cursos de Letras/Libras (Educação à Distância – EAD – organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com apoio da CAPES, CNPq e MEC) formarão em 2010 os primeiros profissionais que provavelmente sanarão as necessidades das universidades de terem estes profissionais para ministrar cursos de Libras para os cursos superiores. Contudo, até serem formados profissionais suficientes para ocupar todos os níveis de ensino, o IE, que atua em sala de aula ainda se fará necessário. Além disso, para as etapas iniciais (educação infantil e primeira etapa do fundamental), a formação de pedagogos bilíngues também é inicial, com apenas um curso funcionando atualmente no Brasil (no Instituto Nacional de Surdos, no Rio de Janeiro), sendo uma área que demandará investimentos e um planejamento adequado para formar profissionais que atendam a toda a necessidade nacional.

Uma forma de tornar viável essa educação, no presente momento, é a presença dos IE – seja para interpretar para os surdos aquilo que professores ouvintes estão dizendo, seja para interpretar para os ouvintes aquilo que os alunos surdos estão dizendo. Considerando-se então que uma formação de 120 horas em Libras que não permitirá que o professor seja fluente na língua, que a política educacional inclusiva defende a presença das crianças surdas em sala de aula regular; que é direito dos surdos terem uma educação bilíngue; e a impossibilidade de uma pessoa falar português e “falar” em Libras ao mesmo tempo (por se tratarem de duas línguas diferentes).

Assim, a disciplina de Libras nos cursos superiores será de grande valia se o objetivo dessa disciplina for, além do ensino básico da língua, conscientizar os futuros professores sobre as particularidades da Libras, sobre a diferença entre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos se em comparação com os ouvintes (principalmente no que tange à língua portuguesa, pois esta será uma segunda língua para eles), sobre a necessidade e importância de intérpretes de Libras-língua portuguesa em sala de aula. Essas discussões trarão ganhos, pois os surdos passam a ser respeitados em sua diferença, mas, para isso, os objetivos devem estar claros e a disciplina planejada adequadamente.

Uma prática bilíngue sem a presença do intérprete, só poderá ser desenvolvida por instituições de ensino para surdos ou em classes cuja língua de instrução seja a Libras, voltadas preferencialmente para alunos surdos, nas quais todo o ensino será então realizado por meio da Libras. Todavia, essa organização educacional prevista no Decreto nº 5.626 para as séries iniciais da educação básica vai na direção contrária a certos princípios da política educacional defendida pelo MEC (política de inclusão escolar) e precisará ser discutida nos âmbitos federal, estadual e municipal para que seja implantada adequadamente.

Há um considerável aumento na procura de profissionais que atuem nessa área, e essa procura irá determinar o aumento do número de cursos de formação, melhoria na capacitação e debates e reflexões na área, cada vez mais acirrados, buscando compreender o papel, as funções e as necessidades desse profissional.

A sala de aula tradicionalmente se constitui como um lugar no qual o professor ensina e a criança aprende. Com a entrada do ILS no espaço educacional, acrescenta-se um terceiro elemento que estará lá não só para interpretar da Libras para o português e do português para a Libras, mas também para mediar os processos discursivos entre professor e aluno, almejando a aprendizagem – desse modo, em alguma medida, também o ILS se vê comprometido com a aprendizagem do aluno. Essa nova configuração do espaço escolar certamente demandará ajustes do papel do ILS, do professor e do aluno. Além disso, se trata de uma prática de interpretação com especificidades, já que se dá em um ambiente que propicia uma convivência contínua, um certo grau de intimidade tanto com o professor, quanto com os alunos surdos e ouvintes que necessita ser abordada e trabalhada tanto na formação deste profissional, como, posteriormente, em sua prática cotidiana.

É nesse sentido que este estudo visa, a partir de entrevistas com ILS envolvidos em uma experiência de inclusão em uma escola municipal de educação infantil e em uma escola municipal de ensino fundamental, a compreender melhor essa experiência, discutir sua pertinência no atendimento às necessidades da comunidade surda e conhecer de maneira mais detalhada as especificidades do trabalho desse profissional em diferentes níveis de ensino.

3. ESCOLAS E INTÉRPRETES

A pesquisa que será aqui apresentada e discutida se desenvolveu em uma escola de educação infantil (EMEI) e em uma escola de ensino fundamental (EMEF) da rede pública, nas quais se encontram inseridas crianças surdas em classes de ouvintes³ (Programa de Inclusão Bilíngue, Anexo 1). Tais escolas pertencem à rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo e foram escolhidas para ser referência na inclusão de alunos surdos. Assim, as crianças surdas que se matriculam na rede municipal, são encaminhadas para essas escolas, de acordo com sua faixa etária, para que possam receber atenção especializada e ter a oportunidade de uma educação bilíngue. A opção por esse modelo tem por objetivo viabilizar a proposta bilíngue, já que ensinar Libras para toda a rede e capacitar todos os professores seria impossível, bem como manter um número elevado de IE em diversas escolas.

Além disso, a organização de escolas de referência no atendimento à surdez justifica-se, pois a principal necessidade especial de sujeitos surdos é o acesso a uma língua que seja compreensível para eles. Cabe destacar que o impedimento de acesso à língua usada pela maioria ouvinte é o que os exclui dos processos sociais e de desenvolvimento. Embora a atual política educacional de inclusão defenda que os portadores de necessidades especiais frequentem escolas regulares, próximas de seus domicílios, compreendendo, desse modo, a inclusão apenas como a aceitação social da presença desses alunos em salas de aula no ensino regular, quando se pretende oferecer condições iguais (inclusivas) de aprendizagem e desenvolvimento, os alunos surdos precisam ser incluídos em ambientes bilíngues, no qual circulem a Libras e a língua portuguesa e isso não pode ser alcançado se o aluno surdo não tiver pares e educadores competentes em Libras para com eles se relacionarem. O ambiente escolar só se constituirá como espaço bilíngue se nele interagirem diferentes pessoas, usuárias das duas línguas (Libras e português), e a criança surda, assim como a ouvinte, tiver contato com diferentes usuários de Libras, de diferentes faixas etárias e domínios de uso, para constituir-se interlocutora em situações de comunicação social efetivas, e não apenas artificialmente organizadas para sua aprendizagem.

A inserção de um único aluno surdo em uma sala de aula, usando uma língua diferente (Libras), o torna marginal aos processos de socialização e aprendizagem, já que na melhor das hipóteses ele poderá interagir apenas com seu intérprete (se ele estiver presente), mas praticamente não abre espaço para trocas efetivas com seus pares e professores (Lacerda, 2006). Em outros estados da federação, nos quais o direito à educação bilíngue para surdos foi respeitado há mais tempo, a prática de inclusão de vários alunos surdos em uma mesma sala de aula tem sido observada (Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais entre outros). Além disso, destaca-se que o Decreto nº 5.626 aponta em vários artigos a necessidade de os alunos surdos serem atendidos de forma não isolada de modo a favorecer seu desenvolvimento linguístico.

Na EMEI foram focalizadas três salas de aulas para a pesquisa, as que contavam com a presença de crianças surdas e de intérprete de Libras. As salas tinham aproximadamente quinze alunos cada. Na primeira sala, Maternal II, estavam matriculadas crianças de três a quatro anos, sendo 11 ouvintes e quatro surdas. Na segunda classe, Jardim I, estavam matriculadas crianças de quatro a cinco anos, sendo 12 ouvintes e quatro surdas. Na terceira sala, Pré-escola, encontram-se crianças de seis a sete anos, sendo três crianças surdas e 13 crianças ouvintes⁴.

Na EMEF foram focalizadas duas classes: uma 2ª série do ensino fundamental, da qual participam quatro alunos surdos e 16 ouvintes, e uma 4ª série do ensino fundamental da qual participam seis alunos surdos e 14 ouvintes.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram quatro IE⁵:

- Talita⁶, com 24 anos, ensino médio incompleto e frequentando supletivo. Atuava como intérprete educacional na EMEI há dois anos e meio, sendo essa sua única experiência como intérprete. Aprendeu a Libras no contato com a comunidade surda na igreja que frequentava, sem, todavia, ter realizado cursos formais para sua qualificação como intérprete.
- Amanda, 24 anos, cursando o terceiro ano de pedagogia, atuava na EMEI, na sala da pré-escola, há dois anos, também desempenhando o papel de intérprete em conferências, consultas médicas e outras situações sociais há aproximadamente nove anos. Trabalhava, em outro período, em uma escola como professora numa classe especial para surdos. Aprendeu Libras no contato com surdos, pois trabalhou durante oito anos em uma instituição especializada no atendimento à pessoa surda e fez vários cursos rápidos de aperfeiçoamento em Libras sem, contudo, ter certificação da FENEIS.
- Samira, 23 anos, formada em fonoaudiologia. Atuava na EMEF na 4ª série há três anos, nessa escola, sem ter tido outra experiência anterior nessa atividade. Aprendera Libras em seu curso de fonoaudiologia e a partir desse contato passara a frequentar a comunidade surda do município, melhorando sua fluência. Frequentava um curso de formação superior para intérprete de Libras.

³ Pesquisa em andamento: A inclusão escolar de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: buscando respeitar sua condição linguística e suas necessidades educacionais (financiamento: Convênio Unimep/Prefeitura Municipal de Piracicaba; FAP/UNIMEP: Proc. 360/05; Proesp/CAPES; Bolsa CNPq), coordenado pela autora. Estudo aprovado pelo Comitê de Ética da UNIMEP com Protocolo nº 84/03 e as entrevistadas assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

⁴ A coleta dos dados foi realizada em 2005/2006, anteriormente à implementação do ensino fundamental de nove anos no município.

⁵ Destaca-se que serão chamados intérpretes educacionais pessoas que atuavam nessa função, sem necessariamente terem formação ou certificação para tal, uma vez que, no município, no momento da pesquisa, não existiam pessoas com formação acadêmica ou certificação para atuar nesta função. Esta realidade tende a se modificar com o ProLibras e os cursos de formação acadêmica que vêm se estruturando na atualidade.

⁶ Os nomes apresentados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

– Mariana, 20 anos, formada no magistério, atuando na EMEF em uma 2ª série há um ano. Trabalhara anteriormente como professora substituta no ensino fundamental e educação infantil. Essa era sua primeira experiência formal na atividade. Aprendera Libras por meio de apostilas juntamente com amigos de escola e se aperfeiçoara no contato com a comunidade surda na igreja que frequentava, fazendo vários cursos rápidos de aprimoramento em Libras. Fora aprovada como intérprete no ProLibras recentemente. É casada com um surdo usuário de Libras.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela técnica de entrevista, uma das mais utilizadas em investigações nas ciências humanas. Por seu caráter de interação consegue-se chegar às informações que se buscam sem necessariamente haver uma imposição ou ordem rígida, o que confere total segurança sobre a veracidade dos dados coletados. “Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (Lüdke; André, 1986, p.34).

Para a obtenção das informações, a entrevista recorreu a elementos explicativos associados às perguntas predeterminadas de caráter aberto, não com o intuito de “facilitar” as respostas, mas de suscitar no interlocutor a expressão de suas ideias acerca daquele tema. Esses elementos foram naturalmente sugeridos durante a investigação, conferindo tanto ao entrevistado quanto ao entrevistador um papel participativo (Thiollent, 1992). Dessa forma, é possível obter profundidade dos dados, pois, partindo de questões gerais, pode-se investigar as razões das respostas obtidas, o que permite enriquecer as observações feitas e as informações coletadas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas no padrão ortográfico (em anexo). A gravação das entrevistas tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, permitindo que o entrevistador fique livre para prestar atenção no entrevistado. Por outro lado, são registradas apenas as expressões orais, deixando de lado expressões faciais, gestos, mudanças de postura, que também poderiam sugerir informações relevantes. Além disso, por vezes a gravação pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor, pois nem todos se sentem à vontade e naturais ao ter sua fala gravada (Ludke; André, 1986). Assim, há prós e contras que precisam ser considerados. A transcrição da entrevista também pode ser vista como um empecilho, já que se trata de um processo demorado e minucioso, consumindo horas de trabalho, além de muita atenção, e procura retratar fielmente um discurso oral na modalidade escrita o que nem sempre é uma tarefa fácil.

Além da gravação, foram feitas anotações, durante o processo de entrevista, de aspectos relevantes que nortearam recortes metodológicos da situação analisada, conforme sugerem Ludke e André (1986). A vantagem oferecida pela entrevista frente a outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente dos dados desejados e o aprofundamento de pontos levantados de maneira rápida.

Para esta pesquisa, foi adotada também a técnica de entrevistas recorrentes, semelhante ao que propõe Meletti (2002). Desse modo, o material coletado nas entrevistas foi transcrito e impresso em sequência linear (perguntas, respostas e observações tais como ocorreram durante a entrevista) e apresentado aos participantes. O participante foi convidado a ler o material e foi marcado um contato posterior no qual ele podia pedir para rever pontos da entrevista que não ficaram claros, retirar pontos ou acrescentar outros. Somente a intérprete Samira sugeriu alterações pequenas no conjunto das informações, as demais intérpretes, após lerem o material transcrito, disseram estar de acordo com os dados relatados.

O objetivo central do uso dessa técnica é deixar os sujeitos à vontade, confiantes de que podem alterar os conteúdos relatados se assim o quiserem. Esse aspecto se mostrou importante, pois, em geral, após a explicação dos procedimentos, os entrevistados se mostraram mais disponíveis para participar.

Segundo Minayo (2000), na entrevista podem ser obtidos dados que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões, dados esses que só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos. A autora menciona que, a “entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador” (p.114). Nesse sentido, constitui-se como uma prática discursiva que precisa ser encarada como tal.

Foram tomados vários cuidados no que se refere ao local e aos horários combinados para a entrevista, bem como em relação à garantia do sigilo e do anonimato do informante, para que o instrumento fosse adequado à pesquisa e alcançasse os objetivos propostos. Assim, as entrevistas foram realizadas em locais previamente acordados entre entrevistador e intérpretes, algumas fora do espaço escolar outras na própria escola, em salas vazias reservadas para esse fim, de acordo com a disponibilidade de tempo e deslocamento de cada uma das entrevistadas. A realização da entrevista no local de trabalho não pareceu comprometer os dados, já que foi realizada em uma sala reservada. Primeiramente, foram feitos contatos por telefone e depois contatos pessoais, com visitas às escolas, onde se pôde conhecer com mais detalhe a rotina de trabalho das intérpretes. Estavam presentes nas entrevistas somente a entrevistadora e a intérprete, tendo em vista que cada uma foi entrevistada em dias diferentes.

A análise metodológica dos resultados pautou-se pela organização dos elementos presentes nas entrevistas em núcleos temáticos que impõem à percepção do que há de comum e de diferente em cada um dos depoimentos, permitindo também uma análise relacional dos dados obtidos. Tal análise gera a criação de núcleos temáticos que auxiliam no conhecimento e aprofundamento do problema focalizado.

Assim, a análise dos resultados pautou-se também nos pressupostos da análise micro-genética, já que se trata de um trabalho que requer detalhamento, atentando para o recorte dos depoimentos, cuja preocupação centraliza-se no estudo dos processos descritos e não de produtos ou objetos. A análise microgenética somada às contribuições dos

estudos de Vygotski (1984) e Bakhtin (1986), preocupa-se com os processos humanos que, por sua vez, têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, sendo essas relações relevantes e passíveis de investigação conforme Góes (2000). Nesse sentido, a técnica de entrevista mostra-se como uma técnica adequada para tais fins, uma vez que possibilita que o entrevistado (alvo do estudo) se apresente, revele suas impressões e opiniões sobre as interações e práticas em sala de aula, valorizando seu ponto de vista nesse intrincado espaço socioacadêmico.

Além da análise de pontos relativos à atuação e constituição do papel de intérprete no espaço escolar, tais como: relação do intérprete com a escola, relação entre intérprete e professor, organização da prática pedagógica e relação entre intérprete e alunos surdos e ouvintes, foi interessante buscar também semelhanças e peculiaridades relativas à atuação frente aos diferentes níveis de ensino (educação infantil e ensino fundamental). Certamente, tais aspectos não esgotam as possibilidades de análise que os dados coletados apresentam, todavia são pontos de ancoragem que permitiram reflexões mais adensadas acerca do tema tratado. Inicialmente serão apresentados os dados referentes às ILS que atuam na educação infantil e as análises correspondentes, em seguida os dados referentes às ILS que atuam no ensino fundamental e as análises correspondentes, para ao final ser feita uma reflexão colocando em debate os achados deste estudo.

4. AS ILS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação de crianças até seis anos em creches e pré-escolas tem sido vista, cada vez mais, como um investimento necessário para o desenvolvimento infantil desde os primeiros meses até a idade de ingresso na escolarização obrigatória (Oliveira, 2005).

Segundo a autora, os sistemas de educação infantil de diferentes países divergem bastante em relação ao percentual de crianças atendidas nas diversas faixas etárias, aos níveis de investimentos feitos, aos princípios pedagógicos defendidos, aos objetivos educacionais propostos, às formas de organização das turmas, dos espaços, dos horários e das atividades cotidianas dos adultos e crianças de cada instituição, indicando polêmicas e divergências na área. Tais divergências são ocasionadas pela heterogeneidade de tradições históricas, culturais e políticas que permeiam a vida dos diversos países, das regiões e de cada cidade, pela diversidade dos recursos humanos que trabalham nas instituições e também pela existência de concepções variadas a respeito das funções da educação infantil.

Suas principais características condicionam a atividade da criança às rotinas, à dimensão relacional, ao domínio de determinada língua, ao mundo de significados já construídos em uma sociedade e a cotidianos culturalmente criados.

Confere-se, todavia, ao ambiente educacional dirigido para as idades de um mês a seis anos um caráter mais “assistencial”, já que ele é visto como um espaço voltado, primordialmente, para os cuidados básicos de saúde infantil – higiene e alimentação. Entretanto, a experiência com ações dirigidas para essa faixa etária indica outras tarefas educativas/coletivas e de construção pertinentes a esse espaço. Historicamente, o papel primordial da escola, enquanto instituição social é o de gerar e difundir o saber; saber esse que é histórico, ou seja, refere-se à sociedade que se deseja construir. Porém muitos educadores ainda veem a infância apenas como um período de carências, dado que as maneiras próprias da criança agir e interagir não são levadas a sério. Conforme Terzi (1997) e Oliveira (1997), esse fato é mais evidente quando se trata de crianças de periferia, com baixa renda, submetidas desde cedo às imposições dos adultos, deixadas à deriva sem participarem efetivamente de um processo continuamente organizado para o seu desenvolvimento.

Por vezes, a capacidade fundamental de interagir e alcançar de forma ampla o desenvolvimento em diferentes situações sociais – merenda, parque, passeios, ensaios para festas – revela um mundo que muitos educadores têm menosprezado, deixando de considerar o educando, por ser criança, como sujeito de seu próprio desenvolvimento. Segundo Oliveira (1997, p.7), “é em seu próprio desenvolvimento, que ocorre dentro de práticas sociais variadas com interlocutores, que a criança se apropriará de formas culturais historicamente construídas de reagir afetivamente a algo, de manipular objetos, de raciocinar, etc”.

O modo de olhar a educação infantil deve ser consequente, buscando sempre nesse espaço possibilidades de estruturação de condutas/attitudes em que se ofereçam mais oportunidades para as interações infantis com o outro. Na educação infantil, destaca-se a prática discursiva do educador como uma das formas fundamentais de mediação das relações do educando com o mundo e o outro, a partir da qual são construídas as relações linguísticas que permitem que a criança se aproprie mais intensamente da linguagem e, conseqüentemente, da aprendizagem e construção do conhecimento de mundo (Roncato; Lacerda, 2004). Destaca-se ainda que a efetividade da comunicação está intimamente relacionada à qualidade das interpretações que os interlocutores podem fazer da produção das crianças (Lacerda, 1995).

Assim, um novo olhar sobre o desenvolvimento infantil tem sido difundido também pela legislação que orienta as ações nesta área. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1998) estabelece, pela primeira vez na história do Brasil, que a educação infantil é uma etapa da educação básica. Além disso, algumas ideias presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que surge com o objetivo de auxiliar o educador em suas práticas, apontam para a necessidade de abandonar uma visão assistencialista na realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, indicando como metas de qualidade ações que contribuam para que os educandos da educação infantil tenham um desenvolvimento amplo/integral de suas necessidades de desenvolvimento e linguísticas, bem como os conhecimentos da realidade social e cultural.

Em nosso país, as instituições mantidas pelo poder público têm dado prioridade à matrícula de filhos de trabalhadores de baixa renda, invocando a noção de “risco social”. Por vezes, o argumento é que a educação das crianças em idade anterior à do ingresso no ensino fundamental deve ser um serviço de assistência às famílias, para que pais e mães possam trabalhar despreocupados com os cuidados básicos a serem ministrados a seus filhos pequenos. Em outras ocasiões, sustenta-se, particularmente por parte de grupos sociais privilegiados, a defesa de que a creche e a pré-escola devem ser organizações preocupadas em garantir a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças desde o nascimento.

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. As crianças precisam sentir que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima. Portanto, educar e cuidar são formas de acolher que devem estar integradas no atendimento a esta faixa etária (Oliveira, 2005).

A educação infantil para as crianças surdas

Assim, a cidadania almejada para a educação infantil pode ser erigida como o maior marco de todo o processo de educação infantil. Dessa forma, educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros, particularmente com aqueles que têm dificuldade de superação de atitudes egoístas, implica fazer gestos de cortesia, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias ações e discutir aspectos éticos envolvidos em determinada situação. Inclui, para cada criança, poder se expressar e respeitar a expressão do outro em relação a sentimentos, ideias, costumes, preferências e ser aceita em suas características físicas e morais.

Oliveira defende ainda que, coletivamente, os profissionais atuantes em creches ou pré-escolas criam pressupostos, acordos e regras básicas que são assumidos ou transmitidos por seus integrantes como modos corretos de observar, pensar e sentir em relação ao trabalho desenvolvido e aos problemas criados. Construir uma proposta pedagógica para essa clientela implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança (as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo) e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo.

Na atualidade, considera-se que as crianças com necessidades educativas especiais são, antes de tudo, crianças e devem conviver com as outras em ambientes cotidianos com sua complexidade habitual, e não mais ser mantidas isoladas e interagindo em um mesmo pequeno grupo por muitos anos, o que as leva a modificar muito pouco suas habilidades e conhecimentos. Considera-se, então, que a educação especial não pode mais ser olhada como um sistema paralelo à educação geral, e sim fazer parte dela como um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que facilitem a aprendizagem de todos em turmas regulares.

Desse modo, isso, certamente, traz a todas as creches e pré-escolas a sensação de enfrentar um grande desafio: encontrar metodologias de ensino e recursos diferenciados que assegurem êxito na tarefa de atingir os objetivos curriculares básicos propostos às crianças com necessidades especiais, como ambiente bem organizado, programações diferenciadas, material pedagógico diversificado e, principalmente, um clima de aceitação de diferenças interpessoais.

Portanto, articular o trabalho nas creches e pré-escolas com aquele realizado pelos setores especializados de atendimento é muito oportuno, particularmente para estabelecer alguns cuidados básicos que devem ser garantidos às crianças com necessidades educacionais especiais, especialmente, o de serem adequadamente tratadas em virtude de suas características.

Tendo em vista que as crianças surdas são, em grande maioria, filhas de pais ouvintes e que os programas de atendimento precoce à criança e à família continuam muito insatisfatórios, elas chegam à escola com um desenvolvimento incipiente da linguagem e sem domínio de uma língua. É comum que só então iniciem a aquisição da língua de sinais naturalmente se as experiências educacionais o permitirem.

Trata-se de um problema particularmente importante quando está em questão a educação infantil. Apesar das controvérsias, parece haver consenso de que a educação infantil constitui uma esfera social indispensável para o desenvolvimento das crianças e deve ser expandida de forma a atender a uma grande parte da população para a qual ainda é inacessível. No caso da educação de surdos, acrescentam-se necessidades que devem ser atendidas pelas instituições – a de oferecer oportunidades para que a criança se torne bilíngue, esteja em interação com pares em sua língua e tenha contato com a comunidade surda, podendo se reconhecer como pertencente a ela e reconhecer aspectos pertinentes à surdez. Esse é um desafio especialmente difícil na realidade atual, que vem buscando caminhos para a educação inclusiva.

Nesse sentido, são necessários profissionais que tenham domínio da Libras, que pensem estratégias pedagógicas que contemplem as necessidades das crianças surdas, e em alguns casos a presença do intérprete se faz necessária para que alguns desses alvos sejam alcançados. A presença de IE neste nível de ensino tem sido problematizada (Antia; Kreimeyer, 2001; Turetta, 2006), já que ela favorece a participação dos alunos surdos em diversas atividades, mas ao mesmo tempo se constitui como uma tarefa adicional quando se consideram a idade das crianças e o seu nível de domínio da língua de sinais.

O papel das ILS e as professoras da educação infantil

TALITA: Ah, então, a gente acaba criando um vínculo muito grande, né, porque eles sabem assim... eles têm... eles sabem que é a professora, porque a gente já estabelece um limite, né, por exemplo, vão pedir autorização para alguma coisa, então eles já sabem que não é para mim, porque eles já chegam para mim, primeiro eles perguntam, aí eles vão até ela, então a gente acaba como um intermediário mesmo. Eles têm plena noção do que eu estou fazendo aqui, e é muito legal, assim, isso.

AMANDA: Assim, eles sabem que ela é a professora, eles não sabem bem o que é ser uma professora, mas eles sabem que é ela que comanda aqui, porque quando ela não está, eles sabem que não sou eu, então a gente bagunça para caramba... eles sabem que ela é a professora e eu sou a tia que faz sinal.

AMANDA: (...) se eu não chamo atenção elas continuam conversando, não estão nem aí com a gente, então eu tenho que chamar atenção, falar para prestar atenção, aí eles prestam atenção, aí eu pego um pouquinho antes, explico de novo, aí se eles não estão prestando atenção, eu chamo atenção de novo, porque eles perdem.

As crianças surdas, pelo relato das ILS, demonstram perceber que a professora e a intérprete ocupam diferentes papéis. Elas reconhecem que cada uma delas é responsável por tarefas diversas, porém, nem sempre é clara a função/papel de cada uma. É importante destacar que se trata de crianças bastante jovens, muitas em sua primeira experiência escolar, tendo que construir os diversos papéis sociais presentes na escola.

O fato de as crianças se referirem à intérprete como “a tia” que faz sinal indica sua percepção de que é ela, principalmente, quem usa a Libras. Mas isso não garante, de forma alguma, que as crianças compreendam de modo mais amplo a função do ILS. Essas crianças mal sabem que existem línguas diferentes⁷, já que estão construindo o conceito de língua, que são (ou se busca que sejam bilíngues) usuários de Libras principiantes, e neste cenário o conceito de ILS deve ser forjado/vivenciado nas relações sociais que o espaço escolar oferece.

Amanda relata brincar com os alunos quando a professora está ausente, indicando que a autoridade/responsabilidade em sala de aula é da professora. Desse modo, percebe-se que é na ocorrência das atividades escolares e nas relações sociais que tanto as crianças vão constituindo seu papel de alunos, quanto as ILS vão delineando seu lugar de intérpretes, ao mesmo tempo em que a professora vai sendo significada como tal. As crianças, no jogo das relações, percebem ser papel da professora autorizar saídas, organizar atividades entre outras atribuições. E, ao mesmo tempo, experimentam situações nas quais a professora não os entende e precisam recorrer à intérprete para mediar sua conversa com ela. O que se destaca é que a ILS é mais próxima às crianças, não se sente responsável pela classe e pode, por isso ficar mais à vontade quando a professora não está presente.

Os depoimentos apresentados ressaltam, porém, que a função das intérpretes não está restrita à tarefa de interpretar. Elas percebem que seu objetivo em classe é, acima de tudo, contribuir para que o aluno surdo construa/compreenda os conteúdos trabalhados. Nesse sentido, as ILS atuam buscando a atenção dos alunos, para que participem das aulas, acompanhando aquilo que a professora está propondo.

Considerando que os alunos surdos chegam à escola, frequentemente, sem uma língua desenvolvida e, como consequência, com um conjunto de conceitos e conhecimentos restrito quando comparados a seus pares ouvintes, eles necessitam de forma mais contundente seguir as explicações do professor, estando atentos às solicitações e propostas. Quando eles perdem algo que está sendo trabalhado, enfrentam uma série de dificuldades para acompanhar as atividades. As intérpretes conscientes dessa realidade desdobram-se chamando sua atenção, motivando-os, explicando novamente, lutando para que eles construam sentidos pertinentes às propostas em sala de aula.

Observa-se que as intérpretes assumem diversas funções inclusive de motivadoras dos alunos, para além da tarefa específica de interpretar. Não se trata de ocupar o papel do professor, mas nas relações próximas às crianças surdas é difícil pensar que elas não se sintam (também) responsáveis por bons resultados em sua aprendizagem. Muitos autores defendem que esse profissional deveria integrar a equipe educacional das escolas sendo formados e colaborando para as reflexões que envolvem a aprendizagem dos alunos surdos. No entanto, isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete e essas questões relativas a seu papel, seus modos de atuação e os limites dessa função têm sido problematizados e polemizados por pesquisadores interessados nesse tema (Lacerda, 2003; Kelman, 2005).

A relação das ILS com as professoras

AMANDA: (...) a gente faz uma ordem de planejamento toda semana, aí a gente vê tudo o que vai fazer durante a semana, se tem alguma coisa diferente a gente já vai atrás.

TALITA: A minha relação aqui na sala é ótima, tenho liberdade pra... a gente discute o que vai ser feito, assim, dois anos já com ela, né, então é muito legal.

TALITA: Eu tenho todo o planejamento, tenho o anual e tenho o que é distribuído, que daí, eu e a Roberta (professora), a gente distribui junto, por mês... dois meses, né, por exemplo, tem o planejamento do ano todo que é feito na escola, ela vem com esse planejamento no começo do ano, e daí é distribuído por meses os temas a serem trabalhados, e daí a gente acaba escolhendo o material junto, então eu nunca tive problemas com isso não.

AMANDA: É, no começo é difícil, porque às vezes o professor não está acostumado, né, situação nova, eles não têm o costume ainda, então a gente tem que criar uma rotina, né, para ele pegar, então a gente vai se organizando assim, aí vai bem...

AMANDA: Assim, ela pergunta “como que está, eles estão entendendo”, às vezes ela pergunta “está tudo bem”, “está tudo certo”, aí se foi, eu falo “ai, volta, espera um pouquinho que estou lá ainda no começo”, aí a gente vai se entendendo.

⁷ Estudos revelam que muitas vezes surdos adultos, com baixa escolarização, não percebem que a Libras e o português são duas línguas diferentes. Eles consideram que se trate de uma mesma língua com modalidades de expressão diversas, sem compreender a complexidade existente no ambiente linguístico no qual circulam (Góes, 1996; Botelho, 1998, entre outros).

Nas entrevistas as ILS se preocupam em destacar a importância de conhecerem com antecedência o planejamento das atividades escolares. Saber antes o que vai ocorrer em sala de aula permite que esses profissionais se preparem em relação ao uso mais adequado da Libras (podem pensar antes em como versarem um certo conteúdo do português para Libras, quais as melhores expressões em Libras para aquele conceito, etc.), além de contarem com tempo hábil para busca de recursos pedagógicos adequados: recursos visuais, materiais, entre outros. Na realidade dessa escola, o planejamento das atividades tem sido realizado em parceria entre ILS e professor. Essa prática permite que a intérprete colabore discutindo possibilidades de certos conteúdos serem abordados, considerando seus conhecimentos sobre a surdez/falta de audição, o modo de significar dos alunos surdos que ela acompanha mais de perto e, ao mesmo tempo, facilitando seu desempenho como intérprete, já que conhece os argumentos antecipadamente. Nesse contexto, ressalta-se que o acesso anterior às informações que serão interpretadas é exigência fundamental para a atuação de qualquer intérprete nas diversas línguas (Pagura, 2003) e que este aspecto frequentemente é desrespeitado na prática dos ILS que atuam no espaço escolar (Lacerda, 2005).

Outro ponto a ser destacado é a relação amistosa entre professora e intérprete, favorecendo o desenvolvimento de um bom trabalho com as crianças, já que trabalham em colaboração, por muitas horas, e o fato de terem uma relação positiva facilita a atuação de ambas. Ressalta-se que o tempo de trabalho conjunto parece contribuir para que a afinidade e a intimidade entre a professora e a intérprete se consolidem, possibilitando um diálogo franco sobre acertos e problemas em sala de aula colaborando para melhores condições de ensino e aprendizagem aos alunos surdos.

Além disso, as intérpretes dizem que no início sua atuação foi bastante difícil, justamente porque as professoras não estavam habituadas a compartilhar seu espaço de trabalho, a sala de aula, com outro profissional que seguisse tão de perto suas atividades, traduzindo-as. Nesse sentido, IE precisam conquistar seu espaço, construindo uma relação amistosa e profissional para possibilitar seu trabalho.

Para que o IE atue, muitas questões precisam ser enfrentadas, entre elas aspectos que podem parecer banais, mas que interferem significativamente em sua atividade. Um desses aspectos é o lugar que o IE deve ocupar em sala de aula, de modo a desempenhar bem o seu papel, sem incomodar a professora e os alunos ouvintes. Seu posicionamento, à frente da classe, em um canto ou junto a um grupo, precisa ser discutido para que juntos, professora e ILS, encontrem a melhor solução para a atuação da intérprete sem gerar problemas para as ações pedagógicas. A intérprete e a professora precisam respeitar-se mutuamente, reconhecendo deveres e funções de cada uma. Conversar sobre as práticas, negociar buscando facilitar o trabalho e encontrar a melhor forma para estar ocorrendo a aprendizagem dos alunos surdos é necessário ao bom funcionamento de espaços escolares que recebem a presença de ILS (Lacerda, 2000). Esse aspecto é ainda mais complexo quando se trata da educação infantil já que as crianças estão em constante movimento, requerem atividades breves e diversificadas para se manterem atentas.

Os trechos destacados revelam ainda que a professora se preocupa com o andamento dos trabalhos em relação aos alunos surdos. A ILS comenta que ela interrompe, por vezes, a aula para perguntar se estão entendendo, ou dá um tempo maior para que a intérprete explique novamente um conteúdo, para então avançar em sua aula. Esse modo de atuar da professora facilita o trabalho do ILS e deve ser entendido como necessário. São crianças muito pequenas, com poucos conhecimentos elaborados (além da pouca idade não partilham com seus familiares uma língua comum que permita o acesso às coisas que acontecem ao seu redor) que necessitam de atitudes da professora para criar melhores condições no espaço escolar em conjunto com a ILS, fundamentais para a consolidação de uma inclusão assumida como bilíngue.

A relação das ILS com os alunos surdos

AMANDA: Primeiro eu adoro ser intérprete e ficar com as crianças. Estou com as crianças há dois anoseles estão acostumados assim comigo, então eu fico meio mãe deles.

AMANDA: (...) no começo eles não gostam de contato, não gostam que pegue, mas aí eu pego desde o começo do ano, já dou beijinho, já vou abraçando, aí eles começam a acostumar ser mais carinhosos, porque geralmente eles não gostam muito de contato... você pega, eles ficam bravos, dá beijo, eles limpam, mas aí você vai tendo uma relação de carinho com eles, aí eles vão voltando também, né.

AMANDA: (...) eu falo, às vezes eles obedecem, mas às vezes quando eles também não estão com vontade de obedecer, não obedecem também, às vezes eu fico brava com eles..., porque às vezes tem que dar uma dura para parar, porque se não, bate no amigo, faz coisas que não é para fazer, então tem que começar a ir cortando.

AMANDA: (...)Eu procuro deixar eles juntos, mas aí eles têm a vontade deles também, procuro deixar eles juntos, mas se eles querem sentar separados, eu não ligo. Aí eu fico do lado da professora e sempre de frente para eles, aí a gente deixa eles à vontade, né, mas aí você procura estar de frente para eles para eles pegarem bem, né, e também para chamar a atenção e eles poderem estar olhando.

TALITA: Quando tem alguma atividade diferente, que é nova ou um conceito novo que eu sei que eles não viram, como agora que eles estão vendo adição, é uma coisa nova para eles, então eu procuro deixar eles juntos porque facilita para mim, porque eu sei que eu vou intervir na atividade, o que não é sempre que eu faço, eu procuro deixar eles fazerem

sozinhos como os outros, a não ser que eles peçam, mas quando é uma coisa nova eu procuro colocar eles juntos. Às vezes eles estão... um não quer olhar para a cara do outro e vai cada um para um canto, normal, assim, nunca foi imposto, assim “fique junto um do outro”.

As experiências familiares das crianças surdas filhas de pais ouvintes, em geral, envolvem um ambiente de poucos interlocutores, ou de interlocuções muito ligadas apenas às situações concretas. A presença de um adulto que domina Libras (a intérprete), que sabe e pode conversar com elas, é bastante nova e precisará ser significada. As ILS relatam que sua relação com o aluno surdo pequeno melhora com o passar do tempo, pois quando chegam à escola são arredios ao contato, não se sentem seguros fora do ambiente doméstico, sabem pouco como se relacionar, mal dominam a língua de sinais e precisam se acostumar com a escola e com novos amigos. Destaca-se que frequentemente crianças em idade pré-escolar não se sentem à vontade no espaço escolar inicialmente, preferindo o aconchego da família, porto seguro para elas.

Nesse contexto, a aproximação das intérpretes precisa levar em conta as características das crianças dessa faixa etária, e elas buscam se aproximar afetivamente, “ficando amigas”. Todavia, elas mesmas relatam que posteriormente essa postura pode gerar conflitos sobre limites (as crianças não obedecem) para as relações e sobre qual é o papel daquele adulto naquele espaço, que às vezes implica conter a criança para que não machuque o amigo. O manejo dessas situações é complexo e indica a dificuldade de se delimitarem as competências e a autoridade de professor e ILS nesse ambiente. Assim, os depoimentos revelam certo despreparo das ILS para lidar com tais situações frequentes quando estão envolvidas crianças dessa faixa etária. Ressaltam-se a falta de formação específica para sua atuação e a necessidade de aprender fazendo, talvez mais reproduzindo práticas já presentes na escola do que refletindo sobre elas.

Outra questão intrigante é aquela relativa ao arranjo do espaço escolar. Pelos relatos das intérpretes, observa-se que com alguma frequência as crianças surdas querem se sentar “separadas”, escolhendo estar perto de certos alunos ouvintes, entre meninas ou meninos exclusivamente, além de outras combinações, pois as crianças buscam proximidade com seus pares que no caso podem ser todos e quaisquer alunos da classe. Nesse contexto, as ILS precisam então fazer certas exigências como sentarem-se de frente para elas para possibilitar o acesso a Libras, ou mesmo para que elas possam identificar se algum deles está desatento ou não está entendendo algo. Elas aceitam a demanda das crianças de não quererem ficar perto um do outro ou de quererem sentar junto de outro colega que não seja surdo, mas não podem abandonar seu papel fundamental que é possibilitar o acesso aos conteúdos trabalhados. Esse fato ainda aponta para a pouca consciência que as crianças dessa idade têm sobre a função do intérprete no espaço escolar.

O domínio restrito de Libras pelas crianças e as estratégias das ILS

AMANDA: Assim você vê que eles participam, aulas bem práticas mesmo, coisa assim, se a gente vai falar sobre alimentação, a gente traz a alimentação para eles verem, para eles pegarem, experimentarem, cheirarem, ver a consistência, aprenderem os sinais, aí sim a gente vê que flui mesmo, que é uma coisa que chama muita atenção, porque é uma coisa mais concreta, né, porque se for uma coisa assim muito... que nem, eu falo mas não tem nada para mostrar, eles não se apegam muito, né, porque... as pessoas têm que entender, né, que[para] eles [o conhecimento] é visual.

TALITA: Então, como intérprete educacional é exatamente isso, às vezes existe uma proposta de ensino na sala de aula e de repente você não consegue atingir, por falta de linguagem de conhecimento mesmo, do aluno, sabe, eu acho que são os maiores problemas.

AMANDA: Então, mas aí, quando a gente consegue atingir, fazer um..., que nem no ano passado tinha criança com dificuldade de aprender escrever, então pegava e fazia jogo, quantidade, a gente traz coisas assim, que nem, pega uma paçoquinha divide, aí fica em dois com mais dois, e assim você começa a bolar, né. Aí você vê que dá resultado, né.

AMANDA: Os ouvintes... estão passando e recebendo informação, eles estão em casa recebendo informação, então isso acelera o aprendizado deles, né, já os surdos não, eles não têm esse privilégio de estar passando na rua e ouvir alguém comentando alguma coisa “ai, passou um furacão não sei aonde”, eles não ouvem, as crianças sabem “ah, é, tia, ontem teve um furacão!!” Mas eles não sabem nem o que é o furacão.

TALITA: O intérprete principalmente, na escola, ele não é só interprete, né, porque muitas vezes a gente vai fazer o que a professora está propondo, você percebe que o surdo não está entendendo, mesmo você interpretando. Então o que tem que fazer? Tem que fazer um aparte, um paralelo do que está acontecendo ali, para você chegar até o ponto que o surdo sabe, para tentar aproximar o que a professora está tentando dizer. Não sei se você está entendendo. É bem diferente, por exemplo, de você ser intérprete num evento ou numa outra situação.

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

Seria diferente se essas crianças surdas tivessem contato precoce com comunidades surdas, com usuários fluentes da Libras, mas essa ainda não é a realidade encontrada em nosso país.

Assim, é frequente que sinais utilizados pelas intérpretes não sejam reconhecidos pelas crianças por seu domínio incipiente da língua. Então, as intérpretes se veem compelidas a buscar experiências/informações visuais para complementar as aulas ou ainda a fazer desvios ou atalhos explicando conteúdos que possam fazer mais sentido para as crianças surdas procurando alcançar aquilo que é o objetivo da professora. Elas se preocupam em manter as crianças interessadas e com alguma compreensão em relação àquilo que está sendo trabalhado. Nos trechos recortados, Talita destaca ainda que é bem diferente ser intérprete neste nível de ensino e ambiente, quando comparado à interpretação em eventos ou outras situações sociais. Na maioria das vezes, o trabalho do intérprete se dirige a um público adulto, com maior domínio da Libras e com interesse melhor definido em relação aos conteúdos interpretados e isso certamente facilita a atuação do intérprete.

Cabe ressaltar ainda as estratégias ou recursos visuais elaborados pelas próprias ILS, inspirados pelas necessidades que vão surgindo no dia a dia. Elas, atentas às demandas das crianças, por um conhecimento maior sobre a surdez, e percebendo que o modo como a professora apresentou certos conteúdos é pouco efetivo às crianças surdas, se mostram criativas lançando mão de recursos possíveis, na busca de constituir sentidos para os alunos. Elas reconhecem essa tarefa como pertinente ao papel de intérprete e, voluntariamente, desenham, procuram livros, buscam materiais diversos para facilitar sua atuação.

Esse fato faz pensar que o planejamento conjunto das atividades escolares não é tão eficiente quanto os depoimentos anteriormente focalizados podem fazer pensar. Professora e intérprete conversam sobre as práticas a serem desenvolvidas, mas o cotidiano vai indicando restrições e dificuldades maiores que aquelas previstas pela professora, e parece que a ILS atenta a isso se mobiliza e age para facilitar sua prática e a compreensão dos alunos surdos. Além disso, a disponibilidade da professora para conversar não elimina a ausência de conhecimentos mais aprofundados sobre a surdez, necessários para a elaboração de atividades mais pertinentes, levando em conta o domínio restrito de Língua e de experiências sociais perpassadas pela linguagem. Os conhecimentos acadêmicos/teóricos das professoras sobre a surdez precisam ser ampliados para que elas possam promover uma aprendizagem efetiva e uma inclusão que não seja excludente.

Quando se busca uma inclusão consequente para alunos surdos, a atuação das ILS em sala de aula e o relacionamento estreito e integrado entre os profissionais que trabalham com as crianças são fundamentais (Antia; Stinson; Gaustad, 2002; Teruggi, 2003). Contudo, para que isso seja alcançado, são necessários um espírito de equipe, que todos sejam vistos como importantes e participantes do processo de aprendizagem e que sejam consideradas as singularidades do desenvolvimento de linguagem das crianças com surdez (Lacerda, 2003).

Formação das ILS em serviço

AMANDA: Sempre a gente está aprendendo, sempre, sempre a gente está aprendendo mais, a cada dia a gente aprende mais, sempre tem que estar estudando, sempre perguntando.

TALITA: (referindo-se a outra intérprete) Superboa, é ótima minha relação com ela, a gente discute bastante, estuda bastante, né, às vezes ela vem com alguma dúvida, a gente tem esse tempo agora... para fazer isso.

AMANDA: Isso, tem que ver sinal, pesquisar sinal, até o jeito de estar falando, porque aí às vezes eu vejo com surdo (adulto), né...

Como já discutido anteriormente, ainda são restritos os cursos de formação específica para a atuação como ILS. As pessoas aprendem Libras nas associações de surdos, ou em instituições religiosas (em sua maioria) e o domínio da Libras já é considerado suficiente para que assumam a tarefa de interpretar. No caso das duas ILS que atuam na educação infantil, aqui focalizadas, não é diferente, ambas aprenderam Libras no contato com a comunidade surda local, principalmente em espaços religiosos, e assumiram a tarefa de interpretação basicamente por seu domínio de Libras.

Além disso, no que se refere à formação do ILS para atuar no espaço educacional, a lacuna é ainda maior. Quase nada se conhece sobre essa tarefa e sobre o perfil desejável para a atuação nesses espaços. Estamos diante de uma atividade profissional emergente, que vem se constituindo na prática pelo fazer e pelas oportunidades abertas paulatinamente e em que urge a discussão e a implementação de locais para a formação desses profissionais já que parcela significativa daquilo que está proposto para a educação e o desenvolvimento dos alunos surdos (Decreto nº 5.626) dependem da atuação dos intérpretes educacionais.

As ILS entrevistadas têm reuniões periódicas com pesquisadores responsáveis pelo programa de inclusão do qual participam, e nelas são debatidos e refletidos aspectos da prática, dificuldades e modos de atuação. Entretanto, tais reuniões não foram citadas pelas intérpretes durante a entrevista, indicando que as informações e trocas nesses espaços têm sido insuficientes ou não se configuram para elas como um espaço de formação. Mas, apesar disso, observa-se nos trechos destacados a percepção de que precisam se atualizar e refletir sobre a prática, porque apenas ir atuando não se mostra suficiente. Relatam sobre o valor da experiência acumulada, referindo o segundo ano de trabalho como mais fácil, pois tinham a vivência anterior como parâmetro para sua atuação.

Os depoimentos apontam para a dificuldade da formação e da capacitação para o trabalho se dar em serviço, uma vez que se exige delas atuar, buscar saídas para a prática cotidiana, melhorar e refletir sobre seu trabalho, tudo a um só tempo. Isso é apenas parcialmente atenuado pelo fato de serem duas intérpretes atuando na mesma escola, abrindo espaço para trocas entre elas, que são reconhecidas como positivas por ampliarem as possibilidades de que encontrem soluções para certos problemas, pelo confronto de ideias, pela diversidade de estratégias que cada uma assume diante de certas situações, além das alternativas de atuação frente à demanda pedagógica. Além disso, referem pesquisar novos sinais e significações entre si, nas interações com a comunidade surda e outros ILS, já que a prática exige essa atualização constante.

Conhecimento da escola e das ILS sobre a surdez

TALITA: Então eu trabalho bem dentro da sala, né, eu não tenho muito contato com fora da sala, mas é tranquilo, pessoal tranquilo... que nem eu falei para você, o pessoal não tem muito preparo não, mas eu acho que não é um negócio de má vontade, eu acho que é um negócio social mesmo, é um preconceito, mas é um negócio social, mas pessoalmente é tranquilo.

TALITA: Eu acho que a escola... o plano de aula é o negócio fundamental ali, né, então se a escola pensasse por este ponto de vista, de que... esta falta de... como eu vou falar para você... de comunicação mesmo, né, de informação, porque ninguém informa o surdo de nada. A televisão acaba não informando, o rádio não informa, jornais é para ouvinte, tudo é para ouvintes, né, então se pensassem desse ponto de vista, daria para suprir essas necessidades, para assim entrar num esquema acadêmico, mas não é assim, né, então o surdo chega sem saber nem que ele tem nome, se vai falar de nome ele não sabe nem o que é, entendeu? E de repente ele chega aqui e tem que fazer figura geométrica, tem que aprender cor, mas não tem muito sentido para ele isso, né, aliás ele aprende só que o resto fica perdido, de repente ele não sabe usar isso. Eu acho que é isso que falta.

Os trechos destacados indicam que a inclusão de alunos surdos na escola regular não é algo simples. A escola sabe pouco sobre a surdez, e mesmo com a realização de atividades de capacitação (palestras, reuniões, vídeos, debates) a construção de sentidos e a compreensão da realidade enfrentada pelas pessoas surdas se fazem lentamente e ainda são bastante parciais, especialmente para os profissionais que não atuam diretamente com os surdos. As intérpretes identificam no discurso dos professores e demais funcionários da escola um conhecimento superficial sobre a surdez, que nos embates cotidianos se revelam insuficientes para o enfrentamento das necessidades das crianças surdas e as demandas impostas pela inclusão.

Nos depoimentos, a intérprete compreende seu trabalho como restrito à sala de aula, pois comenta que ainda há muito preconceito por parte dos funcionários da escola frente aos alunos surdos e aos modos de como tratá-los e acolhê-los. Elas, personagens centrais na proposta de inclusão de alunos surdos, defendem que uma inclusão mais efetiva só pode ocorrer diante de mudanças de postura, um conhecimento mais profundo sobre a surdez e uma melhor preparação da escola para receber esses surdos, principalmente na educação infantil, o começo de toda a vida acadêmica, a primeira experiência escolar e a base para as séries seguintes, que exigirão cada vez mais domínio de Libras e conhecimentos consolidados.

5. AS ILS NO ENSINO FUNDAMENTAL

No Brasil, até o final da década de 1980, nenhuma constituição havia se referido aos direitos específicos da criança. Geralmente, esses direitos estavam descritos em documentos relativos ao Direito da Família e da Assistência e, quando se referiam à infância, utilizavam termos como “cuidar”, “assistir” ou “amparar”. Foi somente a partir da Constituição de 1988 que, pela primeira vez, emergiram legalmente os direitos específicos da criança. Logo depois, o governo brasileiro sancionou a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovando o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989 (Pinto, 2005).

Tais documentos oficiais alavancaram discussões sobre as problemáticas relacionadas às crianças e à infância, que se intensificaram na década de 1990, tornando-se foco de preocupação nos meios políticos, no campo investigativo e na mídia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) em seu art.5º afirma que "o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo".

Além disso, o art. 32 afirma que

o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

Todavia, ainda com o incremento dos debates e pesquisas sobre as questões relacionadas às crianças e à infância e a importância de todas as conquistas em termos de legislação, no que tange aos direitos fundamentais da criança, entre eles o direito à educação, no Brasil, os problemas relacionados ao ensino fundamental permanecem como uma tarefa a ser enfrentada.

Um dos desafios principais está no fracasso escolar que se verifica. Esse atinge grande parte da população brasileira, e os mecanismos de avaliação não têm indicado soluções para esse problema. O fracasso escolar pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas. Interessa discutir esse aspecto, já que ele tem sido a mola propulsora das mudanças recentes da organização do ensino fundamental em nosso país. Sob a perspectiva das políticas educacionais, o fenômeno do fracasso escolar tem sido relacionado aos altos índices de reprovação e evasão nas escolas, evidenciando a ineficiência do ensino (Fernandes, 2005). Diante dessa realidade, muitas foram as tentativas para a superação desse problema. A concepção de ciclo presente em diferentes propostas implementadas está diretamente relacionada à trajetória de diversas experiências de reversão do fracasso escolar ao longo do tempo.

Os projetos de ciclos de aprendizagem espalharam-se por todo o país nos últimos anos, buscando encarar essa problemática, e diversas possibilidades se colocaram para tal enfrentamento desse problema. A ampliação do ensino para nove anos foi adotada em muitos estados e municípios, com o objetivo de aumentar os anos que a criança passa na escola e lhe oferecer mais tempo para sua aprendizagem efetiva. Esses nove ou oito anos de permanência da criança no ensino fundamental foram divididos em ciclos: quatro ciclos de dois anos cada um; três primeiros anos como ciclo inicial e demais ciclos de dois anos; três ciclos de três anos entre outros arranjos. Nessas propostas a reprovação era prevista apenas para o final de cada ciclo, e os alunos que se encontravam fora da idade para uma determinada série foram colocados em classes de aceleração, classes de apoio (oferecidas no horário contrário ao do turno regular) para alunos com dificuldades de aprendizagem, entre outras soluções locais. Paralelamente à implantação dos ciclos, investiu-se em grande parte do território nacional na melhoria da infra-estrutura das escolas, formação continuada de professores e outras estratégias que visavam à melhoria das condições de trabalho para professores e alunos. Entretanto, em muitos casos, constata-se que professores e a comunidade escolar de forma geral tiveram participação restrita no processo de formulação e implementação dessa política e dos projetos dela decorrentes (Mainardes, 2005), e os resultados alcançados estão aquém do desejado.

A organização da escola em ciclos estabeleceu-se como uma nova maneira de organização da escola, contrapondo-se à organização em séries, que provocou por muito tempo um efeito pirâmide no fluxo escolar, ou seja, muitos alunos ingressavam na 1ª série do sistema escolar e poucos chegavam à 8ª série (Aguiar, 2005). De acordo com a autora, para combater o caráter seletivo e excludente da escola e com o objetivo de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolaridade, eliminando ou limitando a repetência e, sobretudo, com vista a garantir a todos os alunos ingressantes uma experiência melhor dentro da escola, a escola vem sendo organizada em ciclos.

Segundo Fernandes (2005), a relação entre fracasso escolar e diversidade cultural também tem sido pesquisada atualmente pelo campo curricular e trata-se de uma temática relevante para aqueles que se interessam pela educação no ensino fundamental. A autora cita em seu trabalho, uma pesquisa realizada por Souza (2000), relatando que

em várias partes do mundo, constata-se que crianças oriundas de grupos social, cultural ou etnicamente marginalizados, têm um rendimento escolar inferior à média das crianças dos grupos culturalmente dominantes. (...) No caso das crianças migrantes ou filhas de migrantes, o fracasso se explica pelo fato de elas não dominarem plenamente os códigos linguísticos, simbólicos e comportamentais da cultura dominante da sociedade na qual estão inseridas. Porém não são apenas os migrantes que estamos considerando aqui como culturalmente marginalizados. No Brasil, os negros, por exemplo, estão cultural e socialmente excluídos. Apesar de uma presença demográfica expressiva, 44,2% (4,9% de pretos e 39,3% de pardos, dados do Censo de 1991), este grupo pode ser identificado com as minorias se tomarmos como referências as relações de poder, o acesso aos bens materiais e aos direitos de cidadania (p.22).

Outra medida tomada para enfrentar o fracasso e evasão escolar foi a progressão continuada que começou a ser implantada durante o ano de 1998 em toda a rede de ensino estadual do Estado de São Paulo. Como uma política educacional datada (social e politicamente), a progressão continuada está inserida em um determinado arranjo estrutural e conjuntural. Dias (2005) destaca que a denominação “progressão continuada” presente na LDB é absorvida em diversos documentos e nesse sentido foi aplicada em São Paulo.

Na LDB se prescrevem formas diversas e múltiplas de organização escolar, e em outra parte o texto propõe apenas uma única forma de organização a que chama de “regime de progressão continuada”, contudo sem definir exatamente seu significado pedagógico. Na LDB não existe uma definição para progressão continuada uma vez que sua base, os ciclos, não está claramente explicitada (Dias, 2005).

Mainardes (2005) argumenta que, analisando-se as características das práticas pedagógicas mais visíveis (centradas no professor) ou daquelas invisíveis (centradas na criança), é possível perceber que a pedagogia visível coloca a ênfase no desempenho e no produto externo da criança. As pedagogias visíveis, devido às suas regras de ordem reguladora e instrucional explícitas, e ainda pelo compassamento e pela classificação fortes, atuam para produzir diferenças entre crianças. Elas são “práticas estratificadoras de transmissão, uma consequência da aprendizagem tanto para os transmissores quanto para os adquirentes” (p.103-104). No caso da pedagogia invisível, somente o transmissor conhece as regras de sequenciamento do currículo. Ao contrário das pedagogias visíveis, a classificação entre os conteúdos, o enquadramento (controle) e o compassamento (ritmo/velocidade) das pedagogias invisíveis são fracos. Nesse sentido, uma prática pedagógica desse tipo, pelo menos inicialmente, é invisível para o adquirente. As pedagogias invisíveis estão menos preocupadas em produzir diferenças estratificadoras explícitas entre os alunos, porque elas estão aparentemente menos interessadas em comparar os textos e o desempenho geral desses com um padrão externo comum.

Assim, para Mainardes, pode-se relacionar a escola seriada com as pedagogias ditas visíveis. Por outro lado, a política da escola em ciclos apresenta várias características das pedagogias invisíveis. Em primeiro lugar, os ciclos de aprendizagem pretendem oferecer aos alunos mais tempo para a aprendizagem (ou seja, afrouxamento das regras de sequenciamento e compassamento) e isto se dá pela eliminação total ou parcial da reprovação e, em alguns programas, a inclusão de mais um ano no ensino fundamental.

De acordo com Fernandes (2006), o MEC tem buscado promover reflexões sobre políticas que respeitem os direitos dos sujeitos que estão no ensino fundamental, compreendendo-os em seus tempos e ciclos de vida, e para tanto tem focado, inicialmente, o debate sobre a infância na educação básica, considerando, neste momento, a obrigatoriedade da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração com a entrada da criança de seis anos de idade na escola.

Uma proposta que assegure o direito à formação integral

Segundo o autor, a infância se constitui em um dos ciclos de vida singular no desenvolvimento humano, que exerce impacto considerável sobre os demais ciclos. Dessa forma, o atendimento aos sujeitos que se encontram nesse ciclo de vida precisa ser devidamente respeitado e assegurado, também, pelos sistemas de ensino, por meio de uma proposta e um projeto pedagógico que expressem uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos sujeitos.

O objetivo de ampliar o período de escolaridade obrigatória, que assegura o acesso da criança de seis anos de idade ao ensino fundamental consiste em possibilitar a essas crianças um tempo maior de convívio escolar, na perspectiva de aumentar e qualificar suas oportunidades de aprendizagem. O processo de escolarização, quando iniciado cedo, contribui para promover a igualdade de oportunidades e fornece um suporte adicional à superação dos obstáculos iniciais da pobreza ou de um meio sociocultural limitado (Carneiro, 1998).

Nesse sentido, Fernandes (2005) afirma ainda que atender às crianças a partir dos seis anos de idade no ensino obrigatório é uma forma de assegurar o cumprimento de um direito da criança que se encontra nessa faixa etária que, caso contrário, possivelmente permaneceria à margem do processo de escolarização nessa faixa etária.

A escola pública, como instituição importante no processo de socialização e inserção das crianças no universo da cultura, principalmente das crianças pertencentes aos setores mais pobres da população, deve ser revista na sua estrutura, organização, crenças e valores, de modo a tornar-se um lugar privilegiado da infância (Pinto, 2005). Esta autora acredita que as discussões sobre educação, cultura, sociedade, infância, escola, brincar, tempo e espaço precisam estar presentes nas pesquisas sobre a escola de ensino fundamental, para que se possa garantir às crianças que o espaço escolar seja também espaço da infância e contribuir na formação dos professores, tanto na formação universitária quanto na formação continuada.

Dessa forma, o ensino fundamental precisa ser reanalisado, ressignificado e discutido não somente no que se refere à sua 1ª série, mas em sua totalidade e unicidade, de modo que as práticas educativas nele desenvolvidas levem sempre em consideração o ciclo de vida dos sujeitos atendidos e as especificidades de cada série. Nessa perspectiva, é essencial implementar uma política de formação continuada que assegure ao professor do ensino fundamental programas de formação que levem em conta o respeito pela criança enquanto sujeito de aprendizagem, privilegie a especificidade do exercício docente e os conhecimentos necessários para a atuação adequada junto às crianças dos anos iniciais. Não existe um modelo estereotipado de formação a ser seguido, mas é primordial buscar uma formação sensível aos direitos de viver a infância e assegurar à criança a sua verdadeira inclusão social (Fernandes, 2006).

Segundo o MEC (2007), o ensino fundamental e a educação infantil são duas etapas extremamente importantes para o desenvolvimento integral do ser humano. Os estímulos que uma criança recebe nos primeiros anos de vida definem seu sucesso escolar e seu desenvolvimento. Nesse sentido, assume-se, então, que a educação a ser oferecida para as crianças com necessidades educativas especiais não pode ser olhada como um sistema paralelo à educação geral, e sim fazer parte dela como um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que facilitem a aprendizagem de todos (Oliveira, 2005). Para isso, é muito importante que a escola de educação infantil e de ensino fundamental esteja preparada para receber a criança surda e apoiá-la em sua condição bilíngue.

O papel das IE no ensino fundamental (primeira etapa)

MARIANA: Eu encaro como sendo uma profissão muito importante, porque é uma lei, né, tem uma lei para isso, os surdos têm direito a ter uma pessoa que ajude eles com a linguagem deles... acho que é importante essa profissão.

SAMIRA: ...Todas as coisas que acontecem na escola a gente tem que interpretar, então se você vai por exemplo num evento político a gente também tem que interpretar, vai numa comemoração também tem que interpretar, tudo que a escola propõe a gente tem que ir junto. Teatro, então tem muito teatrinho de escovação, teatro história e tal, e a gente também tem que fazer tudo.

SAMIRA: ...eles sabem que eu estou lá para poder fazer o sinal para eles, mas muitas vezes eles vêm requisitar a minha aceitação ou não da coisa, então primeiro eles vêm comigo e então eu encaminho para a professora. É sempre assim, eles sabem que eu sou a intérprete e ela é a professora, mas como eu tenho acesso primeiro com eles, pela língua mesmo, então eles vêm tirar as dúvidas comigo, e aí eu encaminho para a professora. E aí, eu tenho sempre que está falando para ela o que eles estão querendo ou não, mesmo porque ela não tem o domínio da língua, então ela não consegue fazer isso, só que... então eles vêm até a mim e eu encaminho para a professora.

MARIANA: Ah, muita mímica, muita palhaçada na frente, tem que fazer um teatrinho, sabe, lá na frente da sala de aula, aí eles entendem bem... muito bem.

SAMIRA: Olha, como já faz alguns anos que eu trabalho com eles, é... acho que assim...em primeiro lugar eles sabem que eu estou lá como intérprete, mas eles também procuram para questões pessoais, então a gente acaba, querendo ou não, entrando um pouco na vida deles, e as mães procuram muito a gente, então acaba ficando assim...no momento que é escola, é escola e eles sabem, mas no intervalo eles procuram para falar de outras coisas, ou fora que a gente se encontra também tem essa relação de amizade também...

SAMIRA: Eu chamo atenção, mas não... quem tem que chamar atenção na verdade é o professor, né, tem que prestar atenção para ver se aluno está conversando ou não, muitas vezes sobra para mim eu ter que chamar atenção, né, mas não adianta quando a criança não está a fim ela não está a fim, aí ela olha para outro lugar, conversa e tal, mas a gente tem que chamar atenção a todo tempo... tem uns que nunca tão a fim, fazem outra coisa, ficam brincando, como qualquer outro aluno, né.

MARIANA: Às vezes, ela já tem uma forma de dar aula, e eu vou lá e só interpreto, mas se é uma aula importante que eu não sei, que eu não tenho ideia de como eu vou passar esse conteúdo pros surdos, daí eu faço cartaz... Então, eu acho assim, se a forma mais fácil que a gente encontrou, talvez teriam outras formas, mas a acessível à gente é dessa forma mesmo, planejando antes, procurando fazer cartaz... dando um jeito, né, então tem que ser antecipado mesmo, não dá para fazer tudo na hora se não o surdo vai perder.

SAMIRA: Bom, acho que a maior dificuldade é tentar adequar as melhores condições para as crianças surdas estarem aprendendo igual às outras crianças, acho que a maior dificuldade é isso, tentar chegar a um acordo sempre, sempre tem que está conversando, sempre trocando ideias, meio que... está implorando sempre para que... “olha presta mais atenção nas crianças, as crianças estão aqui”.

MARIANA: É que o surdo que eu interpreto, que eu ajudo, eles não sabem, assim, muito a Libras, né, então assim, o conhecimento deles é limitado, então, às vezes até para passar informação, até saberia como passar, só que a limitação dele não permite entender, até porque são crianças, né, 2ª série.

MARIANA: Ó, dentro da sala de aula faz um ano, mais ou menos, foi no início de 2006, só que muito antes de 2000 eu já atuava como intérprete em hospital porque eu sempre tive muito amigo surdo, e agora muito mais porque eu casei e meu esposo é surdo, então assim eu sempre tenho que estar interpretando, tenho que está ajudando ele.

SAMIRA: Bom, comecei lá na escola a primeira vez, nunca tinha sido intérprete, me formei como fono(audióloga), gostava da área, aí surgiu a oportunidade, entrei na escola e a partir dali eu comecei a fazer outras participações como intérprete, então eu comecei a ir em palestras, congressos... acho que fui em um só, não congresso não, palestras, abertura tipo de alguma coisa, e aí quando eu entrei na escola as pessoas procuravam... procuram lá na escola, porque sabem que lá tem o serviço, então procuram a gente lá. É palestras, abertura de salão de apresentações... ah, tudo que tem a ver.

A atuação do IE, ainda que presente em alguns espaços educacionais há alguns anos, só recentemente foi regulamentada por lei (Decreto nº 5.626) e a partir dessa regulamentação o direito profissional, aspectos relativos à formação, o que se espera da atuação desse profissional começam a ficar mais claros, mais bem delineados. As intérpretes entrevistadas marcam a importância da lei, que abre a perspectiva de debates e ações voltadas para a capacitação e melhor definição do papel desse profissional na escola.

Todavia, ambas apontam em seus depoimentos que as ações das ILS em sala de aula e na escola extrapolam e muito a simples tradução/interpretação daquilo que é dito pela professora ou pelos alunos. Elas se veem convocadas a mediar relações, a discutir com os professores regentes de classe aspectos que lhes parecem que poderiam se conduzidos de outro modo para melhor atender ao aluno surdo, entre outros. Sofrem as consequências do pouco domínio de Libras de alunos e professores e, muitas vezes, precisam intervir ativamente para ultrapassar as barreiras que o pouco domínio de língua coloca cotidianamente.

Os depoimentos revelam a dificuldade de agir estritamente como intérprete (versar conteúdos de uma língua para outra) neste ambiente. Assim, apresenta-se um paradoxo entre o que é possível e necessário fazer em sala de aula e a representação do papel de IE que a FENEIS ou outros documentos oficiais propõem. Esse conflito revela a urgência de esclarecimentos e um trabalho de formação que favoreça a construção do papel profissional que devem desempenhar. Este debate tem se acirrado e, certamente, as ações decorrentes da implementação do Decreto Federal nº 5.626 ampliarão polêmicas e práticas que possibilitarão novas reflexões sobre tal atuação. Em pesquisa desenvolvida anteriormente nesse nível de ensino (Lacerda, 2006), aspectos da indefinição de papéis também eram evidentes.

A entrevista revela ainda as dificuldades que o intérprete enfrenta quando é chamado a interpretar outras atividades externas à sala de aula (teatro, palestras, comemorações entre outros) que demandam adequação da interpretação para que as situações façam sentido para os alunos surdos. Cabe relatar aqui um exemplo vivenciado na escola e que trouxe sérias dificuldades aos intérpretes. As turmas foram a uma sessão de teatro no Teatro Municipal da cidade. Os alunos estavam todos muito motivados, mas, quando a peça foi iniciada e as luzes foram apagadas, as intérpretes não puderam atuar adequadamente e as crianças surdas ficaram à deriva durante a encenação. A presença de intérpretes e sua atuação precisam ser constantemente negociadas, já que, muitas vezes, as práticas escolares pensadas e programadas para uma maioria não surda não preveem as necessidades dos alunos surdos.

Os alunos da 4ª série mostram conhecer o papel da professora e da intérprete, mas com frequência buscam a intérprete para dirimir suas dúvidas. O fato de ela ser fluente em Libras e de atendê-los sem dificuldades parece motivá-los a buscá-la, primeiramente. Cabe a ela então, remetê-los à professora para não desempenhar uma função que não é sua atribuição. É nesse mesmo contexto que as crianças surdas buscam as intérpretes para conversar sobre assuntos pessoais, comentar dúvidas, contar coisas vivenciadas, já que é esse o adulto que no espaço escolar é seu interlocutor fluente e pode compreender melhor suas questões e dialogar com elas. No ambiente investigado, as intérpretes convivem todo o tempo com as crianças, e se criam entre eles vínculos fortes que não podem ser negligenciados.

Do mesmo modo, é frequente em reuniões de pais que os familiares busquem informações sobre seus filhos com as professoras e com as intérpretes. Eles reconhecem que as intérpretes estão muito próximas a seus filhos e que elas podem ter informações importantes sobre eles.

O papel do intérprete deveria ser o de interpretar da Libras para o português e vice-versa, mas, como é possível observar nos relatos, elas, muitas vezes, veem a necessidade de criar recursos adicionais – para além da Libras – para favorecer esta interpretação e a construção de sentidos pelos alunos surdos (cartazes, desenhos entre outros). Além disso, ressentem-se da questão de disciplina e atenção dos alunos surdos que têm que ser conseguida por elas, já que por vezes a professora não interfere nesses comportamentos, revelando entender que a tarefa sobre os alunos surdos é da intérprete nesses contextos. Outro aspecto a ser destacado refere-se ao planejamento conjunto das atividades; quando o professor abre essa possibilidade, o trabalho da intérprete fica facilitado, todavia é frequente estar diante de atividades decididas de última hora, para as quais as intérpretes não foram preparadas e não conseguem atuar adequadamente diante da tarefa de interpretação.

De acordo com os depoimentos percebem-se dificuldades e dúvidas acerca da atuação como intérprete, o que evidencia que o papel do IE está pouco delineado.

A relação das ILS com os alunos surdos

MARIANA: Então, eles me veem assim, eles sabem que a professora está ali, eles sabem que ela é a professora, só que assim eles me chamam bastante para ajudar eles, porque eu tenho mais contato com eles, mais afinidade. Eles me respeitam bem na hora do trabalho.

MARIANA: Ah, eu brinco muito com eles, sou bastante amiga deles.

SAMIRA: Não, muitas vezes eu estou interpretando e eles não tão a fim.

MARIANA: Às vezes quando eu estou ocupada, estou ajudando outro surdo, eles chamam a professora.

MARIANA: Às vezes eles ficam viajando, olhando para o lado, olhando para a professora... aí você tenta chamar a atenção deles, né, porque se eles não olharem, eles vão perder informação.

MARIANA: Então se eu tenho tempo, eu continuo a interpretação, não paro, eu continuo, depois eu chego neles, particular, e tento explicar para eles, junto com a professora.

SAMIRA: Eles falam, eles falam “não estou entendendo”, “não sei”, “não consigo”, eles dão esse retorno “não consigo”, “não estou conseguindo”, “não estou entendendo”, aí eu falo para a professora “ó, não está entendendo, dá para você explicar de novo”, “dá para a gente tentar mostrar de novo o que é”.

SAMIRA: Tenho contato com os pais porque eu participo da reuniões, então eu sempre estou lá quando tem reunião de pais eu sempre estou junto, e... então a gente sabe, né, a gente tem contato também, né, até para trocar informações mesmo, para eles saberem como os filhos estão na sala.

SAMIRA: As crianças menores, de 1ª série, elas ainda não tem essa noção do intérprete, elas ainda estão acostumando a treinar entre aspas o olhar, né, saber que o intérprete está lá para passar informações, então ela não tem ainda muita compreensão de ficar concentrada no intérprete para ter o conhecimento, e criança menor tem mais energia, então quer ficar fazendo...precisa de dinâmicas mais... maiores... melhores, então é diferente uma criança de 1ª série e de 4ª série. De 4ª série tem mais atenção, já sabe que o intérprete está lá para poder passar o conteúdo, passar informação, porque ele não está escutando o que a professora está orientando.

Os surdos demonstram conhecer a função da intérprete e sua postura para com esse profissional parece variar de acordo com sua idade e maturidade para compreender esta atuação. Eles oscilam entre respeito pelo papel das ILS em sala de aula, relações de amizade e confiança até o desinteresse pela interpretação, desprezo por sua atividade e desatenção.

Os discursos revelam ainda que a desatenção dos alunos incomoda as ILS, que se esforçam para que eles mantenham a atenção na interpretação, pois se trata de crianças em pleno desenvolvimento e que querem brincar, e/ou estão interessados em outros temas e, nesse contexto, a intérprete precisa impor limites aos comportamentos dos alunos e sentem-se responsáveis por chamá-los para a atividade pedagógica. Essas crianças são um pouco mais velhas que aquelas que frequentam a educação infantil e, nesse sentido, estão mais capacitadas para a atenção necessária para acompanharem o trabalho da intérprete, todavia, eles nem sempre estão dispostos a se manterem atentos e precisam, muitas vezes, ser motivados para tal (Antia; Kreimeyer, 2001).

Além disso, quando a intérprete percebe que o aluno não compreendeu o que foi transmitido, pergunta-se, num dilema frequente, se deve continuar a tradução ou se deve se concentrar no ponto de dificuldade do aluno. Tais dificuldades são incrementadas pelo domínio restrito de língua de sinais por parte dos alunos surdos, que, nesse caso, sendo filhos de ouvintes e estando em aquisição de Libras, requerem um maior esforço das intérpretes, que precisam organizar explicações em sinais acessíveis a eles, nem sempre possíveis, já que as explicações da professora prosseguem e as ILS ficam num dilema entre explicar melhor os conceitos aos alunos surdos e acompanhar os conteúdos que estão sendo ministrados pela professora.

Os relatos revelam ainda que os alunos surdos costumeiramente dirigem-se diretamente para a professora, manifestando suas dúvidas, apenas quando a ILS está ocupada, indicando que seu interlocutor preferencial em sala de aula para dirimir questões e outros atendimentos é o intérprete.

As intérpretes relatam também que os alunos surdos se dispersam muito durante as aulas. Cabe ressaltar aqui a tarefa cognitiva complexa à qual estão submetidos. Os conteúdos e aulas são preparados em português por uma professora falante fluente em português que em sua exposição utiliza gestos, gírias, comentários pertinentes a esta língua, e que auxiliam nos processos de significação que as atividades demandam. Além disso, as crianças ouvintes partilham uma língua comum com a professora e trazem consigo experiências culturais, em geral, próximas àquelas apresentadas por ela, o que facilita sua construção de conhecimento. Pois bem, esses conteúdos, além de serem mais distantes para os alunos surdos pela privação linguística a que frequentemente estão submetidos, só são acessados após sua versão para Libras pela intérprete, que busca produzir enunciados que façam sentido para os alunos surdos, simultaneamente, em uma tarefa trabalhosa e exaustiva. Os alunos, por sua vez, estão em aquisição dessa língua e, muitas vezes, não conseguem compreender tudo que está sendo dito pela intérprete. Eles interrompem, perguntam,

fazem expressões que indicam incompreensão, e as ILS ficam em uma situação delicada, pois almejam que as crianças entendam o que está sendo dito, mas precisam acompanhar as explicações dos professores e, além disso, precisam da atenção das crianças surdas. Neste contexto, pode-se imaginar a enorme demanda à que estão submetidos os alunos surdos e o esforço que fazem para manterem-se atentos e compreenderem aquilo que está sendo proposto (a essa duplicidade de línguas e proposições) e, ao mesmo tempo, o esforço que empreendem as ILS para alcançarem tais objetivos.

Não se pode negar que as ILS se preocupam com todo esse processo, porque o objetivo final de seu trabalho, para além da interpretação, é a aprendizagem do aluno surdo, e, quando percebem que eles não estão aprendendo, atentos, compreendendo, se incomodam e tentam trazê-los para a atividade.

No depoimento de Samira, é possível perceber que os alunos surdos mais velhos dão maior retorno para ela quando não estão entendendo, demonstrando consciência de que podem ser prejudicados em relação aos outros alunos (ouvintes) e de que estão interessados na aprendizagem. Mas destaca-se que esse retorno só aparece no depoimento de Samira, que atua com crianças que já têm maior experiência de aprendizagem (4ª série) e revelam ter melhor internalizado o papel da ILS no espaço escolar.

As entrevistas, ainda, trazem um outro aspecto ligado ao relacionamento delas com os familiares dos alunos surdos. Revelam o distanciamento de alguns pais em relação aos assuntos escolares dos filhos, pois nas reuniões escolares certos pais nem sempre comparecem. Ressentem-se do contato com as famílias para trocar informações e entender melhor as condições de cada aluno, pois, muitas vezes, o que acontece em casa e na família reflete-se diretamente nas relações escolares. Certamente esse interesse pelo contato com a família do aluno surdo não seria esperado de um intérprete caso ele apenas se reconhecesse como aquele que interpreta Libras-português e vice-versa. Os depoimentos indicam um envolvimento genuíno com a aprendizagem dos alunos, e poder trocar informações com os familiares favoreceria interpretações mais afinadas com as realidades vivenciadas por cada um deles.

A relação das ILS com as professoras

SAMIRA: (...) com essa professora foi muito bom porque a gente começou a trabalhar o ano passado junto, então por ter dado certo que a gente continuou esse ano, então assim, é muito joia, a gente tem uma parceria muito boa. A gente já apresentou trabalho [evento científico] aqui na cidade, sobre a parceria mesmo, a gente tenta trabalhar como parceira.

MARIANA: No início do ano estava um pouco difícil, a gente não conhecia muito bem uma a outra, só que depois do recesso escolar a gente está... está ótimo, é muita parceria, agora a gente planeja sempre junto. Agora eu tenho mais coragem... mais liberdade para conversar com ela, falar o que eu acho... algumas coisas que não dão certo para o surdo e ela não está sabendo.

SAMIRA: Bom, a gente faz lá na sala em “U”, então todo mundo senta em “U”, tem dois grupos, né, um maior que é a volta toda da sala, e um no meio, e as crianças surdas ficam um pouco, é... do mesmo lado, até porque a gente achou melhor... uma, esse “U” é para todos se verem, então os surdos verem todos os outros e todos os outros verem eles, então todo mundo tem acesso, e eles ficam de um lado só, até para eles terem um acesso mais fácil, para eu não ficar cortando a frente da professora e ela não ficar cortando a minha, e a gente tem acesso as questões visuais da parede, porque a gente tem lado da parede, porque é dividido em duas salas, manhã e tarde, então uma parede é da de manhã, então a gente usa bastante cartazes, então para eles terem acesso mais fácil nessas questões visuais.

MARIANA: Eu fico num canto da sala em frente aos surdos, estão em fileira sentado em fileira, e eu fico na frente deles, num canto perto da porta. Então a professora fica do meu lado, só que afastado.

MARIANA: Sim, toda vez depois de uma matéria nova, depois de uma explicação, a professora chega em mim e pergunta se eles entenderam, se estão com dificuldades.

MARIANA: Ah, eu aprendi que... ser parceira da professora, não ter vergonha de chegar na professora e falar que falta fazer isso, ter mais coragem eu aprendi.

SAMIRA: A gente por trabalhar como parceira mesmo, eu tenho a liberdade de falar para ela “olha vai mais devagar, porque eles não estão dando conta agora, eu preciso explicar”, “dá para você explicar de novo essa parte que eles não entenderam, ou tentar uma outra estratégia para eles poderem entender”, a gente como tem planejamento, então a gente já pensa como vai dar “nós vamos usar vídeo ou vamos cartaz”, então ela sempre está perguntando se eles estão entendendo ou não, têm dúvida, tem abertura para eles participarem da aula, da mesma forma, por exemplo, são seis crianças surdas, então quando é para alguém participar, ela sempre deixa participar um surdo e um ouvinte, vai revezando para que eles possam ter acesso também.

MARIANA: (...) o que mudou muito mesmo foi a minha relação com a professora, agora realmente é parceira uma da outra, uma pergunta para outra, a forma dela também agir, as provas, as matérias, agora ela me pergunta muito mais. Nossa parceria mesmo, nossa intimidade.

As intérpretes se referem ainda que indiretamente às orientações que recebem das orientadoras do Programa de Inclusão. Nos encontros elas se queixam ou apontam dificuldades da relação com as professoras e são orientadas a agir deste ou daquele modo procurando melhorar estas relações – Mariana fala de sentir mais coragem, de se sentir mais à vontade, tais avanços foram alcançados a partir de reflexões feitas nesses encontros. Porém as orientadoras não atuam diretamente nas salas de aula, sua colaboração é indireta, e o trabalho das intérpretes depende fortemente da relação direta que elas estabelecem com as professoras.

Em seus depoimentos as intérpretes dizem ser respeitadas e ter boas amizades, referem também que a intimidade entre elas e as professoras favorece o trabalho e afirmam que um segundo ano de trabalho com a mesma professora favorece uma parceria mais efetiva e maior liberdade de pedir ou sugerir adaptações, ajustes, mudanças de postura com maior confiança. Pelo relato é possível ver uma relação de respeito entre a professora e a ILS, troca de informações e de ideias para um melhor trabalho em sala de aula. A relação harmoniosa entre elas revela-se como fundamental para que as atividades em sala de aula transcorram satisfatoriamente (Kelman, 2005; Lacerda, 2006).

Este aspecto, relação entre professor e intérprete, pode parecer menos importante, mas dele depende o bom andamento do trabalho do intérprete. O local que ele ocupa em sala de aula, se pode ou não dirigir-se à lousa e escrever ou desenhar algo para favorecer sua interpretação ou a compreensão dos alunos, os modos como as atividades são propostas e os efeitos disso sobre os alunos surdos só podem ser debatidos e avaliados se professor e intérprete tiverem um relacionamento franco e aberto que possibilite trocas de experiências e mudanças de práticas, um ouvindo o outro numa relação de parceria. Os modos de atuar do professor interferem no modo de atuar do ILS, e essas questões precisam ser consideradas cuidadosamente para um bom andamento do trabalho escolar (Zampieri, 2006).

A relação das ILS com a escola

SAMIRA: Olha, a gente tem... desde o começo a gente sempre teve muito apoio daqui das coordenadoras, né, então está sempre indo lá orientar a gente, tentar organizar melhor possível, só que na escola a gente percebe e ainda que não somos funcionários da escola. Aí então, muitas vezes, esquecem de nos avisar algumas coisas, então assim o que é passado para o professor de orientação, tudo. Algumas vezes vem para gente igualmente, então a gente sempre tem que estar procurando saber o que está acontecendo na escola. Não chega para a gente pela escola, a gente que tem que ir um pouco atrás para saber o que está acontecendo. Mas é boa, por mais que falem algumas coisas assim, mas a minha relação com eles sempre foi muito bem, sou tratada bem, sou respeitada lá.

SAMIRA: Ah, é tranquilo. É boa, a gente faz amigo secreto quando precisa, a gente...eles sabem que eu estou lá para os surdos então eles sabem que eu vou pedir para eles alguma necessidade que os surdos precisem. Ah, é boa, tranquilo.

SAMIRA: Preconceito acho que não, mas acho que assim, as pessoas ainda não aceitam muito sabe, porque o tempo todo a gente tem que ficar pensando diferente, tentando adequar algumas coisas para eles, e não é muitas vezes que eles aceitam, né? Tudo tem que mudar, as estratégias pedagógicas, o jeito de lidar, as situações, algumas coisas têm que ser mudadas e aí muitas vezes as pessoas não aceitam. Tem pessoas que aceitam bem, que participam que gostam de estar junto, mas têm funcionários, professores que não gostam, não fazem questão, né, mas eles respeitam, preconceito não tem.

Em primeiro lugar, cabe destacar que as intérpretes entrevistadas não fazem parte do quadro funcional da escola. Foram contratadas através de um convênio entre a universidade e a prefeitura para atuarem nessas duas escolas municipais. Assim, chegam às escolas e precisam se inserir nas dinâmicas e rotinas já estabelecidas e dependem do acolhimento que as escolas e funcionários ofereçam a elas. Devem obedecer a horários, atividades, reuniões propostos pelas escolas, mas, ao mesmo tempo, não são funcionárias regulares e não gozam dos mesmos direitos que as professoras, por exemplo. Assim, relatam que experimentam uma relação amistosa com os funcionários da escola, porém referem que às vezes são esquecidas: recados não são dados, informações sobre atividades extraescolares não são compartilhadas, e elas, muitas vezes, são “pegas de surpresa” porque não sabiam de certos procedimentos que foram divulgados em espaços e locais aos quais elas nem sempre têm acesso. Desse modo, parecem oscilar entre serem funcionárias da escola e não serem, numa relação ambivalente.

Sobre os modos como a escola se relaciona com os alunos surdos, relatam que há professores e funcionários que se relacionam melhor com esses alunos, e outros que parecem não gostar muito da presença deles na escola retraindo-se diante de sua presença – procurando, contudo, manter uma atitude sempre respeitosa em relação a estas crianças. Cabe destacar que o Programa Inclusivo Bilíngue implantado nas escolas focalizadas nesse estudo tem, como um de seus objetivos, capacitar professores e funcionários para a construção conjunta de uma escola inclusiva e bilíngue. Todavia, desde o início do Programa em 2003, o rodízio de funcionários e professores tem sido intenso, e as

capacitações, cursos e debates se perdem, porque boa parte dos profissionais vai atuar em outras escolas, tendo sempre um número significativo de novos funcionários que pouco sabem sobre a surdez e a proposta bilíngue. Nesse contexto, torna-se muito difícil constituir um conjunto de conhecimentos e de reflexão a respeito dos papéis dos diferentes profissionais (ILS e educador surdo) do bilinguismo e da surdez. O depoimento das ILS destaca a importância de um trabalho de capacitação continuada, visando à melhor compreensão possível de toda a comunidade escolar sobre o trabalho que vem sendo realizado.

Em Lacerda (2006), aspectos semelhantes são destacados, já que muitas vezes a ideia de inclusão se reduz à presença física do aluno surdo no espaço escolar e de seu intérprete para facilitar a comunicação. Se a criança aprende os conteúdos escolares com relativo sucesso, entende-se enganosamente que a inclusão alcançou seus objetivos. Todavia a autora destaca que há outros aspectos que precisam ser considerados.

A questão da linguagem é uma delas. O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). A questão da língua é fundamental, pois sem ela as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos. (...) A relação do aluno surdo com os demais (colegas ouvintes) se limita a trocas de informações básicas, que são enganosamente “imaginadas por todos” como satisfatórias e adequadas. Ele por não conhecer outras experiências só pode achar que este ambiente que vive é bom. Tem amigos, vai a escola todos os dias, é bem tratado, e tem a intérprete. Todavia, tudo isto se mostra precário, longe daquilo que seria desejável para qualquer aluno de sua idade (Lacerda, 2006, p.177).

A organização pedagógica e a participação das ILS

MARIANA: É... falta, não dá para satisfazer tudo que eles precisam, igual ao que os ouvintes, né, aprendem, eles não... ainda falta chegar no mesmo nível que eles.

SAMIRA: Então, muitas vezes, algumas crianças não sabem o conteúdo, então só pela situação que o professor está falando e a gente só interpretando, tipo interpretando o que o professor está falando, não é suficiente para eles entenderem, porque eles não tem conhecimento anterior, então, algumas vezes, a gente precisa reforçar isso, e aí não dá tempo porque a aula está correndo e volta no conteúdo não dá, então em outros momentos a gente tenta suprir essa falta.

SAMIRA: Olha, essas crianças que eu fiquei da 1ª série, elas não tinham muito conhecimento de Libras, então a gente fazia a Libras, mas elas não entendiam muito, porque elas não conheciam muito bem a língua, né, agora essas crianças que estão na quarta já passaram por esse processo, então já aprenderam a língua e já conseguem compreender o conteúdo passado. Dá maior diferença.

SAMIRA: Ah, é... acho que acaba sendo o mesmo que uma criança menor e uma criança maior, não muda muito. É diferente pela idade, pela concentração, por isso mesmo, a criança que se concentra mais consegue aprender melhor, consegue trocas melhores.

SAMIRA: Eu acho que a gente, é... não sei se mudaria assim de verdade, porque eu acho que o esquema que está, está legal, está bom, mas eu acho que até as crianças precisariam ter mais acesso ainda à língua, ter mais condições de estarem em contato com a comunidade e tal. Aí eu acho que o mais adequado para essas crianças menores seria mesmo uma escola diferenciada para eles, né, mas eu acho que também é importante essa relação deles estarem junto com as outras crianças. Eu acho que, na minha prática, dentro da escola, está prática que eu estou tendo, eu acho que eu não mudaria, não.

SAMIRA: Olha, algumas vezes o professor, ele planeja, ele já sabe mais ou menos o que ele vai dar na semana, então às vezes o que ele pensou não vai dar muito certo para o aluno, até mesmo com questões de brincadeira, ou alguma atividade que necessite que as crianças estejam escutando para poder fazer a atividade, sabe, que exige um outro recurso que a criança surda não consiga fazer. É... aí fica mais difícil, porque a gente tem que mudar a estratégia, não é muitas vezes que a professora aceita porque ele estava pensando...ele pensa de um jeito, né, ele não consegue ainda pensar diretamente para o surdo, então aí fica mais difícil de se organizar, mas a gente tenta o máximo possível pensar para eles. E essa professora como é o segundo ano, ela já está pensando um pouco mais, né, até na prova como organizar e tal, mas o que é mais difícil, por exemplo, é na educação física, porque tem algumas brincadeiras que propõe que não dá para a criança participar, aí tem que mudar, então todo tempo tem que ficar pensando nisso para eles. Aí, eu acho que para o professor fica meio cansativo, ele fica meio... é totalmente difícil para ele porque ele não consegue pensar diferente.

As estratégias de ensino utilizadas pelos professores são majoritariamente pensadas a partir de sua ótica, de sua língua e de suas experiências anteriores com alunos ouvintes. Então, quando um professor vai trabalhar com crianças surdas, em sua classe, ele precisará reorganizar seus modos de atuação pensando nesses alunos – que têm condições

linguísticas particulares, e que se apoiam fortemente nas experiências visuais para construir conceitos e articular seus conhecimentos – de modo a favorecer a aprendizagem dessa nova clientela. Diante de tal realidade, as ILS narram que as professoras, muitas vezes, estão atentas a isso e procuram formular estratégias interessantes, mas que nem sempre são acompanhadas pelas crianças surdas, em geral, por falta de experiências anteriores que as ajudem a significar os conceitos que estão sendo apresentados. Nessas ocasiões, as ILS parecem sentir-se diretamente responsáveis pela aprendizagem das crianças surdas, já que a professora procurou adequar conteúdos e estratégias – fez a sua parte – e os alunos surdos não conseguiram acompanhar. Elas não pedem a colaboração da professora nessas situações, tomando a tarefa como sua, procurando levar os alunos à construção dos conceitos pretendidos a partir de seus próprios recursos.

Nos depoimentos as intérpretes expõem a angústia de não poder satisfazer todas as necessidades dos alunos surdos – percebem suas necessidades, contudo também sabem que pelas dificuldades impostas pela surdez esse processo é mais lento se comparado àquele enfrentado pelo aluno ouvinte. De certo modo, fica implícita a ideia de que a sala de aula é organizada e pensada para ouvintes e que se faz uma concessão para o atendimento dos alunos surdos, e as ILS que vivenciam isso se angustiam. Esses depoimentos, quando colocados em relação àqueles que se referiam à parceria com as professoras regentes de classe, fazem pensar em uma parceria parcial: orientam estratégias e atividades em classe, mas quando tais estratégias não são eficientes as intérpretes tomam para si a tarefa de ensinar. Tais dificuldades e angústias fazem com que o papel das ILS vá além de interpretar, pois as colocam diante da tarefa de buscar estratégias para adequar o conteúdo visando à aprendizagem dos alunos surdos.

Por outro lado, nem sempre as melhores estratégias são escolhidas pelas professoras, pois, por vezes, estão implicados conhecimentos de questões relativas à surdez que lhe escapam, fazendo com que as atividades propostas sejam pouco adequadas aos alunos surdos e cabendo à intérprete indicar isso à professora, quando as relações estabelecidas entre elas assim o permitem; ou ainda, criar estratégias para facilitar seu trabalho de interpretação e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem do aluno surdo. Os relatos das intérpretes permitem perceber que as atividades pedagógicas propostas oscilam, sendo ora mais adequadas, ora menos adequadas em um contexto que precisa ser continuamente avaliado quando se almeja que uma inclusão bilíngue conseqüente se efetive.

As intérpretes sentem a diferença de trabalhar com as diversas idades, pois relatam que as crianças menores refletem menos sobre o papel do intérprete no contexto escolar e percebem menos sua tarefa em relação à aprendizagem e aos objetivos que se pretendem alcançar. Não é simples para crianças tão pequenas (menores de 10 anos) distanciarem-se de sua própria vivência para refletir sobre ela, ou avaliar sua própria condição linguística, bem como o papel do intérprete para si, no confronto com a realidade dos outros alunos (Lacerda, 2003). Além disso, também percebem que a postura dos alunos mais velhos (4ª série) é de maior concentração, interesse e trocas com a própria intérprete favorecendo sua atuação.

A formação em serviço das ILS

SAMIRA: Bom, eu trabalho na escola já faz três anos, entrei em agosto de 2004. De lá até hoje mudaram algumas coisas em relação à própria prática mesmo, mas eu gosto, é um trabalho que eu gosto de fazer. Trabalho com essa mesma professora já faz dois anos, trabalhei já na 1ª série, na terceira e agora na quarta.

MARIANA: Ah, a gente nunca sabe tudo, né, sempre vai está faltando conhecer mais, não só a respeito da língua de sinais, né, mas a cultura do surdo, o jeito dele de se comunicar, porque cada um deles tem um jeito diferente. Até você conseguir perceber o jeito de cada um, sempre está faltando você aprender, conhecer mais, sempre.

MARIANA: Ah, a gente nunca está pronto, né, a gente sempre tem que está evoluindo, eu sempre procuro mudar quando um surdo não entendeu ou alguma dificuldade, se ele está tendo dificuldade de entender é porque eu não estou conseguindo passar, né, então eu vou mudando as forma de ensinar, de interpretar, até eu ver que ele está entendendo. Aí dá certo.

SAMIRA: Bom, eu acho que para a série que a gente está trabalhando, que eu trabalho hoje e que eu já trabalhei, eu acho que é suficiente, algumas vezes falta mesmo o conteúdo, então o conteúdo que a gente vai trabalhar algumas coisas faltam, porque eu não sei tudo, então eu também tenho que estudar. Então eu vou, procuro, procuro saber os temas, como a gente tem planejamento, então dá para saber o que a gente vai fazer e, a partir dali, se eu não sei alguma coisa eu procuro estudar também.

MARIANA: Então, eu acho que foi com relação as coisa que aconteciam durante o ano... eu via que não estava dando certo, ela também via que não estava dando certo às vezes (...) na sala de aula, então assim, ela ficou vendo que precisava mudar e eu também, então foi realmente... a gente foi vendo isso pelas experiências.

SAMIRA: A gente troca bastante informação, até mesmo porque a gente faz um conjunto, então a gente está o tempo inteiro... como eu estou num período diferente dos outros dois, né, sou eu e mais um, e dois à tarde, então a gente não se encontra muito, mas quando a gente se encontra agente troca bastante informação, é superjoia.

SAMIRA: São importantes, superimportante, porque como eu estou a mais tempo lá na escola posso estar passando algumas coisas que eles ainda não sabem, ou até o que eles tem de conhecimento passar para mim. O trabalho mesmo dentro da sala de aula, como é feito, a gente troca bastante.

O tempo de trabalho na escola faz com que as experiências se acumulem e que elas a partir de suas experiências transformem e modifiquem a própria prática. Ambas as ILS entrevistadas tinham algum tempo de prática (entre um ano e dois anos e meio) e conseguiam perceber que a prática as foi capacitando para melhorarem sua forma de atuação, capacidade de resolução de problemas, modos de intervir com os alunos surdos, etc.

Em seus depoimentos reforçam a necessidade de permanente atualização em Libras, pois, para seu trabalho, conhecer bem e cada vez melhor as línguas envolvidas é fundamental. Todavia, Samira não vê como necessária sua atualização em relação aos conteúdos que são trabalhados em classe, já que se trata de conteúdos que ela domina (primeira etapa do ensino fundamental). Cabe destacar esse aspecto, porque este é um dos temas centrais dos debates que perpassam a formação de ILS. O conhecimento necessário ao ILS para atuar nos diferentes níveis de ensino, frente às diferentes demandas de conteúdos, disciplinas e abordagens que a escola propõe aos alunos. Um intérprete que pretenda atuar na universidade, em um curso de arquitetura, por exemplo, e tem formação no ensino médio, poderá ter uma série de dificuldades de compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, que poderão levá-lo a uma interpretação pouco eficaz (Napier, 2002). Todavia, Samira, que já atuou em diversas séries na primeira etapa do ensino fundamental e tem formação universitária, afirma que os conhecimentos que detém são suficientes para sua atuação.

Ambas percebem a necessidade de formação continuada e de reflexão constante para sua atuação com intérprete, afirmando que sempre falta algo a ser aprendido e que a prática propicia que estejam sempre estudando e procurando os melhores modos de passarem certos conteúdos, de traduzirem, interpretarem e de se relacionarem com os alunos surdos.

Outro aspecto destacado foi a troca entre as profissionais intérpretes que atuam na escola (atualmente cinco), que têm uma relação de companheirismo entre si que favorece constantes trocas de informações, de experiências e de estratégias para trabalhar certos conceitos recorrentes nas atividades escolares, que as ajudam a refletir sobre as diversas situações que enfrentam em sala de aula.

Participação das ILS no planejamento escolar

SAMIRA: Bom, a gente faz uma coisa que dá certo, e eu acho que é bom, é essencial, é o planejamento. A gente faz toda semana o planejamento e para poder organizar mesmo as atividades para dar em sala de aula, eu acho que é o que dá mais certo no meu trabalho.

MARIANA: Então, a gente tem uma vez por semana a gente se reúne durante uma hora e meia, e ela prepara todo o conteúdo e a forma como ela vai dar aula durante a semana.

Ambas as intérpretes comentam as reuniões de planejamento como necessárias e importantes para sua atuação, pois nelas são discutidos não apenas os conteúdos que serão ministrados, mas também as estratégias que serão utilizadas pelo professor para alcançar os conteúdos pretendidos. Esse planejamento, então, permite às interpretetes que se organizem, pesquisem sobre conhecimentos que julguem necessários e encontrem modos mais adequados de expressar certas questões em Libras.

Destaca-se que o planejamento conjunto das atividades pedagógicas entre as ILS e professoras foi alcançado após muito debate no interior das escolas. Apesar de todos os envolvidos compreenderem a necessidade destes encontros, eles eram frequentemente desmarcados pelas professoras ou orientadores pedagógicos, ou postergados, priorizando-se outro tipo de atividade. Aos poucos, as próprias intérpretes passaram a reivindicar a frequência e importância desses encontros, e seus depoimentos mostram os resultados positivos alcançados a partir deles.

6. O PAPEL DO ILS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

O estudo realizado permite concluir que a participação de pelo menos dois educadores em sala de aula: a presença da professora regente de classe e da intérprete de Libras, cria na escola inclusiva bilíngue uma condição bastante singular. Essa dupla presença parece exigir dos alunos surdos uma atenção seletiva, considerando quem é o condutor principal da atividade e quem é o enunciador para o qual ele deve voltar sua atenção. Essa tarefa para os alunos do ensino fundamental se mostra relativamente difícil já que as ILS apontam para a desatenção, a desmotivação e a necessidade de estarem constantemente pedindo sua atenção, todavia relatam também que isso melhora quando estão diante de alunos mais velhos (4ª série), mais capazes de compreender as finalidades do trabalho escolar e o papel de cada um dos profissionais que atua em sua sala de aula. Resultados pedagógicos positivos são alcançados, mas parece haver a necessidade de um esforço coletivo para que as crianças surdas mantenham sua atenção e compreendam a função da ILS.

Esse mesmo problema é enfrentado na educação infantil, todavia, nesse nível de ensino, ele parece ser bem mais agravado pelas características próprias de crianças nessa faixa etária. As crianças surdas que frequentam a educação infantil são pequenas e têm dificuldade em centrar a atenção, obedecer regras, entender aspectos da dinâmica da sala de aula, características comuns às crianças da educação infantil, que constroem essas capacidades na e com a própria vivência escolar. Assim, como foi visto nos depoimentos, as ILS precisam interromper a aula, muitas vezes, para dirimir dúvidas, explicar conteúdos e conceitos individualmente, conquistar a atenção das crianças, buscar sinais e formas adequadas de passar os conteúdos na tentativa de construir com elas os conceitos almejados a partir das possibilidades que apresentam. Nesse sentido o trabalho da intérprete se torna complexo e por vezes distorcido, pois apenas interpretar é bastante insuficiente. Achados semelhantes foram discutidos por Turetta (2006) em sua pesquisa focalizando inclusão de crianças surdas na educação infantil.

Nesse ambiente, as intérpretes se desdobram para conquistar a atenção das crianças, para ganhar sua confiança e para colaborar na construção de uma língua comum que possibilite trocas mais efetivas e o melhor desenvolvimento geral possível. Mas, para tal, muitas vezes, se aproxima das crianças de tal modo que sua função se confunde e as crianças parecem ter dificuldade em perceber a configuração do papel da IE (que de fato é múltipla nesse ambiente), pois elas querem brincar, querem que a intérprete realize todos os desejos, visto que é difícil para elas entenderem que aquele adulto que sabe Libras e que pode se comunicar com elas com menos dificuldade não esteja sempre a sua disposição só para conversar e brincar.

Um segundo ponto a ser destacado diz respeito ao caráter bilíngue necessário a esse ambiente escolar. As aulas nos dois níveis de ensino eram preparadas e apresentadas em língua portuguesa (predominante no ambiente escolar) e essa língua era inacessível às crianças surdas. A Libras era usada então apenas como instrumento para dar acesso ao que a professora ensinava falando e não circulava efetivamente em sala de aula como uma língua, circunscrevendo a ILS a um papel secundário. Os depoimentos das ILS nos dois níveis de ensino destacam os problemas que essa prática impõe: dificulta o processo de aprendizagem dos alunos surdos em muitos casos, já que os conteúdos são elaborados em português e repassados em Libras, nem sempre de forma adequada e compreensível para as crianças. 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.

Ainda sobre a condição bilíngue um outro ponto merece destaque. A educação infantil tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da linguagem de qualquer criança, mas seu compromisso com a criança surda tem um componente singular em virtude da necessidade de construir a condição bilíngue. Em nenhuma outra esfera de atividade social são propiciadas situações suficientes para a aquisição de qualquer das duas línguas: família, comunidade, espaço terapêutico (mesmo o trabalho fonoaudiológico, no espaço clínico para terapia de fala, quando é acessível, nem sempre resolve o problema). Para essa construção é imprescindível privilegiar a Libras, mesmo que o conjunto de experiências escolares abranja atividades orientadas para a língua portuguesa (por exemplo, a modalidade escrita). Essa diretriz se justifica pela necessidade de promover o uso de uma língua que permita processos de comunicação e de significação – a Libras no caso dos alunos surdos, que servirá de base para a aquisição da língua portuguesa em sua modalidade escrita, um dos alvos centrais do processo de escolarização. Todavia, os depoimentos das intérpretes indicam que a Libras assume um caráter secundário na sala de aula, e as crianças surdas, por seu pouco domínio de Libras, ficam impossibilitadas de construir os conhecimentos almejados, já que eles são apresentados em português e os espaços oferecidos para a aprendizagem/desenvolvimento de Libras são secundários.

Além disso, essas crianças, por serem pequenas e filhas de pais ouvintes, não têm muitos conhecimentos anteriores sobre aspectos culturais e sociais, em geral, por não compartilharem uma língua com seus pais, língua essa que possibilitaria trocas de informações e a aquisição de conceitos. Nesse sentido, sabem ainda poucos sinais por estarem pouco expostas a Libras o que as coloca numa situação de atraso no desenvolvimento da linguagem e consequente defasagem na aquisição de conhecimentos em geral.

Esses mesmos aspectos poderiam ser destacados em relação ao ensino fundamental, todavia, nesse nível de ensino se espera que os alunos tenham um domínio já melhor consolidado da Libras (que nem sempre se efetiva infelizmente, já que o domínio de uma língua depende de experiências dialógicas efetivas nessa língua), e receber as informações traduzidas em língua de sinais talvez trouxesse um prejuízo menor quando comparado àquele ao qual estão submetidas as crianças que frequentam a educação infantil. Os depoimentos das ILS revelam que também nesse nível há

desconhecimento da Libras e necessidade de aprimorá-la, contudo essa necessidade parece ser menos acentuada quando comparada à condição das crianças menores.

Como terceiro ponto destaca-se a questão do envolvimento das ILS com a aprendizagem dos alunos surdos. As ILS que atuaram no ensino fundamental relatavam em seus depoimentos sentirem-se bastante preocupadas (talvez sob maior pressão) em relação à avaliação escolar dos alunos surdos. Essa avaliação é mais objetiva neste nível de ensino e almeja-se que eles adquiram uma série de conteúdos que serão cobrados a cada ano letivo, visando a ampliar seus conhecimentos acadêmicos. Nesse sentido, sentem-se corresponsáveis pela aprendizagem do aluno, de uma forma diferente daquela revelada pelas ILS que atuam na educação infantil.

Um quarto aspecto a ser focalizado é a atuação das ILS frente à postura das professoras em sala de aula. Alguns depoimentos apontam que em certos momentos professoras regentes delegam os cuidados aos alunos surdos para a intérprete. Nesses casos, as crianças surdas acabam interagindo pouco em sinais com a professora, já que estão em aquisição da Libras, e a professora com frequência não sabe atribuir sentido às suas produções ou como agir com elas. Nesses contextos, as intérpretes, por vezes, referem sugerir estratégias para a professora, atuando fora de suas funções, por perceber que a professora não sabe bem como interagir ou o que propor para aqueles alunos.

Já diante de professoras que demonstram maior envolvimento com as crianças surdas, são solicitadas a mediar as relações entre ela e alunos quando elas não conseguem se fazer entender autonomamente. Neste sentido, há um maior respeito pela intérprete em sua função e a busca do estabelecimento de uma parceria com ela, tanto na elaboração quanto no acompanhamento das atividades de aulas. Na verdade, o que parece concorrer para isso é o grau de domínio de Libras dos professores. Quando eles são mais fluentes em Libras, dirigem-se mais diretamente aos alunos surdos, sobrecarregam menos a ILS e mantêm uma relação de maior parceria. Quando eles são menos fluentes, parecem intimidados pelos alunos surdos e sua língua e delegam muito mais tarefas às ILS, distorcendo o que seria esperado como sua função. Zampieri (2006) em seu estudo acompanhando classes com alunos surdos no ensino fundamental observou questões semelhantes.

Além disso, uma das principais dificuldades de atuação de ILS nesses níveis de ensino está no fato de que ele precisa se desdobrar atuando consistentemente mais na construção da língua e na construção de conceitos do que propriamente na interpretação dos ensinamentos da professora para crianças. A fluência na Libras, de forma geral, precisa ser trabalhada com os alunos surdos, já que a maior parte deles só encontra interlocutores em sua língua no espaço escolar.

Assim, os achados propiciados por este estudo permitem afirmar que existem especificidades relativas à atuação das ILS na educação infantil e no ensino fundamental (primeira etapa) e tais especificidades precisam ser consideradas quando se almeja implementar ações de inclusão de alunos surdos e de formação de intérpretes para atuarem em ambientes educacionais.

Os dados aqui apresentados e discutidos indicam que a atuação de ILS, tanto na educação infantil quanto na etapa inicial do ensino fundamental, se mostra muito complexa, pois ele precisa se desdobrar atuando mais na construção da língua e na construção de conceitos do que propriamente como um intérprete. Além disso, os alunos surdos pelo acesso tardio a Libras, por sua faixa etária e pela necessidade de construir conhecimentos em sua língua de domínio, exigem muitíssimo do intérprete, já que ele é o interlocutor adulto com domínio em sua língua, disponível para todo tipo de informação.

Diante dessa realidade, questiona-se, com apoio também no Decreto nº 5.626, que para a educação infantil e para o ensino fundamental (primeira etapa) seria melhor que as crianças surdas frequentassem classes cuja língua de instrução fosse a Libras, para que esses alunos não precisassem da presença de ILS e para que pudessem se desenvolver e construir conhecimentos diretamente em sua língua; ou seja, em condições semelhantes àquelas oferecidas aos alunos ouvintes. São crianças que ainda estão em aquisição de linguagem e construindo conceitos básicos, e ter que fazer isso superando barreiras entre línguas (português-Libras), barreiras essas inerentes à prática da interpretação, é certamente um obstáculo a mais para o seu desenvolvimento. Pretende-se ensinar em duas línguas – uma inacessível às crianças (português) e a outra usada apenas como instrumento para passar o que a professora diz (Libras) – dificultando muito qualquer processo de aprendizagem.

É inegável que essa prática de inclusão de alunos surdos em salas de aula com presença de ILS é melhor do que aquela da inserção da criança surda na escola sem a presença da Libras, porém o ideal da educação bilíngue precisa pressupor o domínio da Libras e a construção dos conceitos fundamentais nessa língua, e isto só pode ser alcançado em uma proposta de educação infantil e fundamental na qual a língua de instrução seja a própria Libras.

Além disso, cabe a ênfase na necessidade formativa do profissional ILS, especialmente aquele que atuará no espaço educacional. A formação em serviço revelou-se eficiente em alguma medida, mas muitos problemas de formação ainda precisam ser transpostos. Os depoimentos revelam especificidades para os diferentes níveis de ensino, necessidades de conhecimentos pontuais, uso de diferentes abordagens metodológicas, estratégias de acesso e de fornecer a informação à criança, questões relativas à atenção do aluno, modos de inserção e participação da organização e planejamento escolar, entre outros, que requerem conhecimento, formação e capacitação adequados. Não é possível permitir que os alunos surdos, frente às dificuldades de acesso aos conhecimentos que já enfrentam por sua condição linguística singular, sejam acompanhados por pessoas sem formação. É urgente capacitar intérpretes para atuarem no espaço educacional, atentos às especificidades e demandas de cada um dos níveis de ensino.

Este estudo indica, ainda, a necessidade de investigações nos demais níveis de ensino (fundamental – segunda etapa, ensino médio e ensino superior) para conhecer suas singularidades e os modos possíveis de atuação de ILS, visando a proporcionar à pessoa surda uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, D. R. C. A escola em ciclos e os ciclos na escola: um lugar de qualidade? *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd*. 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 fev. 2007.
- ALVES, F.; PAGURA, R. The Interfaces between Written Translation and Simultaneous Interpretation: Instances of Cognitive Management with a Special Focus on the Memory Issue. *Proceedings of the XVI FIT World Congress*, Vancouver, Canadá, 2002.
- ANTIA, S. D.; KREIMEYER, H. The role of Interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, Washington, v.146, n.4, p.355-365, 2001.
- ANTIA, S. D.; GAUSTAD, M. G; STINSON, M. S. Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of deaf Studies and deaf Education*, Oxford , v.7:3, p.214-229, 2002.
- ARROJO, R. Os estudos da tradução como área de pesquisa independente: dilemas e ilusões de uma disciplina em (des)construção. *Delta*, São Paulo, v.14, n.2, p.423-454, 1998.
- _____. Os estudos da tradução na pós-modernidade, o reconhecimento da diferença e a perda da inocência. *Cadernos de tradução*, Florianópolis, v.1, p.53-69, 1996.
- _____. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 dez. 2005.
- _____. Lei nº 8.069. Estabelece o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 1990.
- _____. Lei nº 9.394. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.
- _____. Lei nº 10.098. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 dez. 2000.
- _____. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 abr. 2002.
- _____. Lei nº 11.274. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 fev. 2006.
- _____. Referencial curricular nacional para educação infantil. v.1-3. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 2. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 set.2001.
- CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COKELY, D. *Interpretation: a sociolinguistic model*. Sign Language Dissertation Series. Silver Spring: Linstok Press, 1992.
- DIAS, V. E. M. Ciclos e progressão continuada no Estado de São Paulo: faces de uma mesma “moeda”. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd*. 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 fev. 2007.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO NACIONAL DOS SURDOS. Disponível em <http://www.feneis.com.br/>. Acesso em: 26 jun. 2006.

- FERNANDES, C. O. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd*. 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 fev. 2007.
- FERNANDES, F. C. *Política de ampliação do ensino fundamental para nove anos – pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória*. 2006 Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de fev. 2007.
- GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.50, p.9-25, 2000.
- GÓES, M. C. R. de; SOUZA, R. M. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.163-187.
- JANET, P. *L'évolution psychologique de la personnalité*. Paris: A Chahine, 1929.
- KELMAN, C. A. Os diferentes papéis do professor intérprete. *Informativo Técnico Científico Espaço INES*, Rio de Janeiro, n.24, p.25-30, jul./dez. 2005.
- LACERDA, C. B. F. de. *Inter-relação entre oralidade, escrita e desenho*. São Paulo: Cabral, 1995.
- _____. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. Campinas, 1996. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP.
- _____. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p.51-84.
- _____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.120-28.
- _____. *A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula*. Roma: Relatório Científico de Pós-Doutorado apresentado à FAPESP. Proc. 01/10256-5. 2003.
- _____. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. *Contrapontos*, Itajaí, v.5, p.353-367, 2005.
- _____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.26, p.163-184, 2006.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. *A inclusão escolar de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: buscando respeitar sua condição linguística e suas necessidades educacionais*. Relatório de Pesquisa: Prot. 338/03. Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba (FAP-UNIME P). 2006.
- LODI, A. C. B. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais-língua portuguesa e sua prática em diferentes espaços sociais. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO, 6., 2007, São Paulo. *Anais do 6º Congresso Ibero-Americano de Tradução e Interpretação*. São Paulo: Unibero, 2007. CD-ROM.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINARDES, J. A organização da escola em ciclos: aspectos da política na sala de aula. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd*, 2005. Disponível em:<www.anped.org.br>. Acesso em: 10 fev. 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2007.
- MELETTI, S. M. F. O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Londrina. *Anais do 3º Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina, 2002.
- METZGER, M. *Sign language interpreting: deconstructing the myth of neutrality*. Wahington: Gallaudet University Press, 1999.
- METZGER, M.; COLLINS, S.; DIVELY, V.; SHAW, R. (Eds.). *From topic boundaries estou omission: new research on interpretation*. Wahington: Gallaudet University Press, 2003.

- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- NAPIER, J. University interpreting: linguistic issues for consideration. *Journal of deaf Studies and deaf Education, Oxford*, v.7:4, p.281-301, 2002.
- OLIVEIRA, Z. M. et al. *Creche: crianças, faz de conta & cia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p.97-112.
- _____. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *Delta*, São Paulo, v.19, n°.spe, p.209-236, 2003.
- PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.35, p.15-28, 1995.
- PINO, A. *As marcas do humano*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, M. R. B. Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd*. 2005. Disponível em:<www.anped.org.br>. Acesso em: 10 fev. 2007.
- PIRES, C. L.; NOBRE, M. A. Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p.160-188.
- QUADROS, R. M. de. *O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação de Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- RONCATO, C. C.; LACERDA, C. B. F de. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da educação infantil. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.17, p.215-223, 2005.
- ROSA, A da S. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- ROY, C. B. (Ed.). *Innovative practices for teaching sign language interpreters*. Wahington: Gallaudet University Press, 2000.
- SHAW, J.; JAMIESON, J. Patterns of classroom discourse in an integrated, interpreted elementary school setting. *American Annals of the Deaf*, Washington, v.42, n.1, p.40-47, 1997.
- SILVEIRA, B. *A arte de traduzir*. 2. ed. São Paulo: UNESP/Melhoramentos, 2004.
- SOBRAL, A. *A empregabilidade do tradutor: um breve levantamento de questões*. (mimeo.).
- _____. Posfácio. In: BENEDETTI, I. C.; SOBRAL, A. (Orgs.). *Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução*. São Paulo: Parábola, 2005. p.201-214.
- SOUZA, M. G. *Educação e diversidade cultural: uma análise da proposta da Escola Plural do Município de Belo Horizonte*, MG. Rio de Janeiro, 2000. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/RJ.
- STEWART, D.; KLUWIN, T. The gap between guidelines, practice, and knowledge in interpreting services for deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.1, p.29-39, 1996.
- TERZI, S. B. *A construção da leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- TURETTA, B. A. R *A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue*. São Paulo, 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Thinking and speech. In: RIEBER, R.; CARTON, A. *The collected works of L. S. Vygotski*. Nova York: Plenum Press, 1987, v.1.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINSTON, E. A. (Ed.). *Educational interpreting: How can it succeed*. Wahington: Gallaudet University Press, 2004.

ZAMPIERI, M. A. *Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras-língua portuguesa*. São Paulo, 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

ANEXO 1

PROGRAMA ESCOLAR INCLUSIVO BILÍNGUE

Uma das discussões centrais que vem ocorrendo na área de educação decorre da atual política nacional de educação, que preconiza a inclusão, ou seja, aquela organizada para atender a todos. Todavia, para a obtenção de bons resultados educacionais no que se refere à criança surda, suas condições linguística, cultural e curricular especiais devem ser, necessariamente, contempladas.

Assim, a partir de uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngue – a Língua Brasileira de Sinais (Libras), conforme prevista pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e a língua portuguesa –, tem sido possível acompanhar e colaborar para a formação de equipes escolares capazes de atuar de modo mais adequado com esses alunos, visando a multiplicar tal experiência junto a outros equipamentos escolares.

Nesse sentido, um projeto educacional de inclusão de alunos surdos vem sendo elaborado e implementado a partir de uma parceria da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) com a Secretaria Municipal de Educação/Setor de Educação Especial. Esse projeto foi implantado em agosto de 2003, em duas escolas municipais, uma de educação infantil e uma de ensino fundamental, incorporando a Libras ao espaço escolar, repensando metodologias e desenvolvendo didáticas apropriadas para estes alunos. Para tal, foram realizados anteriormente à implantação cursos de formação continuada sobre a surdez e sobre a Libras para toda a equipe que atua nas escolas, abordando a constituição da língua e as particularidades de seus processos discursivo-enunciativos, cursos sobre didática e estratégias de ensino de alunos surdos para professores ouvintes, instrutores surdos e intérpretes de Libras.

Além das pesquisadoras responsáveis pelo projeto (elaboração, implantação e implementação), contou-se com a presença de:

a) intérpretes de Libras-português que propiciam o acesso dos alunos surdos aos conteúdos ministrados, no período regular de aula, em parceria com o professor regente. Na escola de ensino fundamental, os intérpretes atuam também no horário das aulas de língua portuguesa, como responsáveis, pela condução das oficinas de língua portuguesa como segunda língua para surdos. Assim, no horário reservado para o trabalho com língua portuguesa em sala de aula, os alunos surdos se retiram e trabalham em sala separada com o intérprete de língua de sinais, através de atividades contextualizadas e que considerem o conhecimento das crianças em Libras e modos próprios de construir os conhecimentos em português escrito;

b) instrutor surdo responsável pelo ensino de Libras para os profissionais da escola, semanalmente e com uma hora de duração, para proporcionar o conhecimento da língua de sinais a todos os funcionários da escola com quem as crianças têm contato; oficinas de Libras para os alunos surdos, duas vezes por semana com uma hora e meia de duração, com o objetivo de propiciar aos alunos surdos o desenvolvimento linguístico; ensino de Libras para os familiares das crianças, semanalmente e com uma hora e meia de duração, com o intuito de oferecer à família da criança não apenas o conhecimento da língua de sinais, mas de questões sobre surdez, cultura e outros fatores importantes para o desenvolvimento de seus filhos;

c) auxiliares de pesquisa, que colaboram para a articulação das atividades; profissionais capacitados para atuação juntamente com instrutor surdo e intérpretes, orientando-os e acompanhando as atividades, providenciando materiais especiais, acompanhando as discussões e trazendo para a coordenação eventuais problemas de forma mais ágil.

Os profissionais das escolas (diretores, orientadores pedagógicos, professores, auxiliares e profissionais de apoio) passaram por capacitação inicial e em serviço, que visou a informar e refletir sobre a surdez a partir da prática diária, sobre aspectos da comunidade surda, suas características linguísticas, culturais e sociais bem como discutir sobre a relevância de uma adequação curricular, metodológica e didática. O foco dessa capacitação privilegia a formação dos docentes responsáveis por turmas que recebem alunos surdos.

Paralelamente a essa capacitação, iniciou-se a capacitação com intérpretes e instrutores surdos das duas escolas, buscando refletir sobre seu papel no ambiente escolar, modos de estruturar adequadamente sua participação nas atividades e trocas entre esses profissionais visando a compartilhar os conhecimentos em Libras-português e as dificuldades escolares mais frequentes das crianças surdas.

Ambas as capacitações foram realizadas nas próprias escolas, inicialmente com 50 horas, e mantidas durante toda a pesquisa com encontros semanais ou quinzenais de acordo com a disponibilidade da equipe escolar, no que se referia aos profissionais das escolas; com intérpretes e educadores surdos os encontros eram semanais, visando a discutir as necessidades e dificuldades encontradas na prática cotidiana.

Os intérpretes e os instrutores surdos também participaram das reuniões com os profissionais das escolas de modo que os conhecimentos e as dificuldades fossem trocados continuamente gerando um fórum de reflexão permanente sobre a experiência vivenciada. Os intérpretes da língua de sinais participam da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para planejamento semanal das atividades em sala de aula.

Além disso, os profissionais das escolas frequentaram um curso de Libras oferecido pelo instrutor surdo, de modo a conhecer a língua de sinais e utilizá-la nas situações de interação com os alunos surdos, e não somente os professores que tinham alunos surdos matriculados nas salas de aula. Essa possibilidade de ensino para todos os funcionários também diz respeito à inclusão, uma vez que os alunos surdos não permanecem somente nas salas de aula, mas transitam pelo espaço escolar como os demais alunos.

Algumas atividades em sala de aula, aulas de Libras e reuniões foram videogravadas e juntamente com os registros escritos dos pesquisadores constituíram um banco de dados, que permanece em poder dos coordenadores do projeto, mas que tem sido disponibilizado para diversas pesquisas.

Consciente da importância que a família tem no desenvolvimento da criança, a fim de engajá-la no processo de escolarização e também possibilitar uma melhora qualitativa do relacionamento em seus lares, o referido programa ofereceu aos familiares das crianças surdas de ambas as escolas, durante o ano de 2004 e 2005, aulas de Libras, aos sábados, com uma hora e meia de duração. Entretanto, devido ao número ínfimo de participantes, essas aulas foram temporariamente suspensas, podendo ser retomadas futuramente.

No início de cada ano letivo, a coordenação do programa, os intérpretes da língua de sinais, auxiliares de pesquisa e instrutores surdos participam das atividades de planejamento escolar e, ao final de cada semestre, da avaliação geral da escola, quando são apontados os problemas enfrentados e elaboradas propostas de ações para solucionar os problemas, lidar com as dificuldades e avançar nos propósitos educacionais.