

MAUREN ELISABETH MEDEIROS VIEIRA

**A AUTO-REPRESENTAÇÃO E ATUAÇÃO DOS
“PROFESSORES-INTÉRPRETES” DE LÍNGUAS DE
SINAIS:
AFINAL... PROFESSOR OU INTÉRPRETE?**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A AUTO-REPRESENTAÇÃO E ATUAÇÃO DOS
“PROFESSORES-INTÉRPRETES” DE LÍNGUAS DE
SINAIS:
AFINAL... PROFESSOR OU INTÉRPRETE?**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 05/10/2007

Dra. Gládis Perlin (CED/UFSC – Orientadora)
Dra. Lodenir Becker Karnopp (UFRGS/RS – Examinador)
Dra. Marianne Stumpf (CED/UFSC – Examinador)
Dr. Reinaldo Matias Fleuri (CED/UFSC – Examinador)
Dra. Ida Mara Freire (CED/UFSC – Suplente)

MAUREN ELISABETH MEDEIROS VIEIRA

FLORIANÓPOLIS / SANTA CATARINA / OUTUBRO /2007

*Dedico este trabalho em especial
a meus pais, João e Beth,
a meus irmãos, Marcos e Mauricio,
e a meus queridos Rodrigos, esposo e filho,
que me acompanharam nesta trajetória.*

AGRADECIMENTOS

“Todo sujeito é capaz de ser sujeito e de pensar e utilizar sua língua e as suas várias modalidades, não a partir do que lhe foi ensinado, senão a partir daquilo que foi aprendido.” CARLOS SKLIAR

A Deus, que sempre ajuda a quem se ajuda.

A minha família, meu pai João e minha mãe Elisabeth, que sempre me apoiaram na trajetória acadêmica e profissional. Com seus falares e silêncios diziam tudo que eu precisava ouvir e sentir. A meus irmãos, todo meu carinho e admiração. *“A família é, sem dúvida, o complemento de nós próprios, maior do que nós, existe conosco e a nós sobrevive com que em nós há de melhor.”*

ALPHONSE MARIE LOUIS DE PRAT DE LAMARTINE

Aos meus queridos *Rodrigos, esposo e filho*, que com muito amor, paciência, descontração e alegria me fizeram muito feliz nos momentos em que eu mais precisava. Amo vocês!!!!

À “Tia Lú” e à “Biloca”, sempre presentes, com uma conversa amiga que me convencia a chegar até o final deste estudo acadêmico, levando o “Fofinho” para brincar e para que eu pudesse melhor me concentrar!

Ao povo surdo, que me possibilitou o aprendizado da língua de sinais e, de uma maneira ou de outra, ser a intérprete que sou hoje. Narciso, Eliane, Moisés, Sandra, Deonísio, Walter, que fizeram parte do início de minha aprendizagem. A meus professores, obrigada!

Aos profissionais “professores-intérpretes”, que se disponibilizaram se auto-representar, *narrando o seu narrar* para que fosse possível acontecer esta pesquisa. A vocês, minha eterna gratidão. *“A gratidão não é somente a maior das virtudes; é também mãe de todas as outras.”* CÍCERO

O meu profundo agradecimento à doutora, professora, profissional, orientadora e amiga Gládis Perlin pelas excelentes contribuições científicas e orientações recebidas, em especial pelo respeito à minha construção intelectual, durante a qual pude revelar minhas idéias, meus ideais, minhas

crenças e minhas esperanças, principalmente na “reta final”... Novo projeto e nova pesquisa... Desafio! Mas conseguimos! “*O grande homem demonstra a sua grandeza com a maneira com que trata os pequenos.*” THOMAS CARLYLE

À querida doutora e professora Ida Mara Freire, a qual me acompanhou desde a época da faculdade, por quem tenho imensa admiração e respeito pela pessoa e pela profissional que é, sabendo lidar e pensar o “outro” que é “diferente de mim”. “*A maior admiração não produz palavras, produz silêncio.*”

MUSÔNIO

À grande amiga Idavania Basso. Mesmo nos encontros e desencontros da vida estivemos perto, ela sempre com uma palavra para encaixar onde fazia falta em minhas reflexões. Muito obrigada! “*O mais precioso dos haveres é o amigo sábio e leal.*” DARIO

Meu imenso carinho a duas grandes profissionais que fizeram parte de minha vida, Luciana Zaia Machado e Dulceli Broering. Durante quatro anos consecutivos discutíamos, “brigávamos”, e aprendíamos quanto é importante a amizade e saber respeitar o outro. Saber trabalhar em grupo não é fácil... Mas conseguimos!!!!

À professora Matilde Vieira (*in memoriam*), que incansavelmente me incentivava a ler, estudar e crescer, pensar sempre com a razão e ser honesta com o coração. A ser profissional, e desejar fazer o melhor por mérito próprio, e não dos outros. Toda minha gratidão...

A minha querida Elisa. Encontramo-nos na “reta final”, e ela tem sido uma grande amiga em todos os momentos em que estamos juntas.

À Silvana Aguiar dos Santos, que sempre esteve presente como colega de profissão, de mestrado e como amiga. Juntamente comigo, viu minha construção, desconstrução e reconstrução profissionais e acadêmicas. Muito obrigada!

Às intérpretes Viviane, Silvana N., Fabiana e Soelge agradeço pelos momentos que compartilhamos no ambiente de trabalho e pelas reflexões que me permitiram realizar.

Ao professor Vilmar Silva, que desde o início “abria as portas” para que as pessoas surdas e não surdas conhecessem o meu trabalho como intérprete. Receba meu reconhecimento pelo seu gesto desde oito anos atrás.

Ao Grupo de Estudos Surdos – GES – pelos momentos de discussões teóricas socializadas, que enriqueceram meu conhecimento fazendo-me melhor profissional.

À Associação de Surdos da Grande Florianópolis – ASGF – que durante toda minha trajetória profissional esteve presente, com sua luta pelos direitos dos surdos, e abrindo espaço para que os intérpretes de língua brasileira de sinais pudessem divulgar o seu trabalho. Por vocês tenho eterna gratidão.

À Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - PPGE/ Sonia e demais funcionários e EED/ Dirce que prontamente possibilitavam o acesso às informações necessárias para o melhor andamento do mestrado. Muito obrigada!

À NUCLEIND/ a Tuca e a professora Rose por me acompanharem desde a graduação e pela amizade que permanece até hoje. Beijos!

Ao grupo do Instituto Paranaense de Ensino - "IPE" – turma da Pós de LIBRAS... Aprendi muito!

À Iolanda Moura, www.letraquia.com.br que com “*Ética, presteza e confiabilidade*” demonstrada durante a correção dessa dissertação, conseguiu “incorporá-lo” “*na medida exata*” o meu texto. Muito obrigada!

Aos Tradutores, Mariângela Estelita pelas traduções de textos em inglês. E a Alex Lourenço pelo *abstract* feito “pra ontem”. A vocês também meu agradecimento.

A todas as pessoas que passaram e deixaram coisas boas e que me fizeram crescer, meu muito obrigada.

SUMÁRIO

RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
LISTA DE ABREVIATURAS	v
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I : A CURIOSIDADE QUE VIROU PROFISSÃO	7
1.1. DE PROFESSORA À INTERPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	7
CAPÍTULO II – ESTUDOS CULTURAIS	14
2.1. OS ESTUDOS CULTURAIS COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: O “PROFESSOR-INTÉRPRETE” E OS INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS	14
2.2. REPRESENTAÇÕES DE AUTORES DA ÁREA DA TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO SOBRE OS INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS	22
2.3. REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS DOS INTÉRPRETES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	23
2.4. INTÉRPRETES NARRANDO SOBRE O “PROFESSOR-INTÉRPRETE”	29
2.4.1. “PROFESSORES-INTÉRPRETES” NARRANDO SUAS HISTÓRIAS	30
CAPÍTULO III: O TRADUTOR/INTÉRPRETE E O PROFESSOR	38
3.1. AS DIFERENTES ATRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS: O PROFESSOR E O TRADUTOR/INTÉRPRETE	38
3.2. O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO	39
3.3. MODELOS DE INTERPRETAÇÃO: CONSECUTIVA E SIMULTÂNEA	44
4. PROFESSOR: AS ATRIBUIÇÕES E A PRÁTICA DA MEDIAÇÃO CULTURAL	50
CAPÍTULO IV: A EDUCAÇÃO BILÍNGÜE E O “PROFESSOR-INTÉRPRETE”	55
4.1. A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS: SANTA CATARINA E PARANÁ E OS “PROFESSORES-INTÉRPRETES”	55

4.2. “PROFESSOR-INTÉRPRETE”: QUEM SOU EU? PEDAGOGO, INTÉRPRETE, SUJEITO DE PASSAGEM...	60
O “PROFESSOR-INTÉRPRETE” E O CÓDIGO DE ÉTICA	64
4.3. O “PROFESSOR-INTÉRPRETE” EM AÇÃO: INTERPRETAÇÃO NAS ESCOLAS INCLUSIVAS DE ENSINO FUNDAMENTAL	69
CAPÍTULO V: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	79
5.1. A ABORDAGEM METODOLÓGICA	79
5.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA	82
5.3. O “CENÁRIO” DA PESQUISA	83
5.4. OS TÓPICOS NORTEADORES DA PESQUISA	84
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES... NÃO FINAIS!	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXO I (LEI N.º 10.436 de 24 de Abril de 2002)	
ANEXO II (DECRETO 5.626 de 02 de Dezembro de 2004)	
ANEXO III (Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina)	
ANEXO IV (LEI 12.095 de 11 de Março de 1998) PARANÀ	
ANEXO V (PORTARIA NORMATIVA N.º 11, de 9 de Agosto de 2006)	
PROLIBRAS	

RESUMO

Esta dissertação representa um estudo sobre a auto-representação dos “professores-intérpretes”, a posição que ocupam, e sua prática na proposta de educação de surdos em Santa Catarina e no Paraná. Foi elaborada por meio de narrativas, ou seja, entrevista aberta, com seis profissionais, quatro de Santa Catarina e dois do Paraná. O arcabouço teórico utilizado para as discussões sobre representação se deu a partir do campo teórico dos Estudos Culturais, que possibilitou as investigações sobre cultura surda, o povo surdo, representações históricas - e ainda atuais - sobre os intérpretes, a educação bilíngüe para surdos, as discussões sobre a criação da nomenclatura “professor-intérprete” e suas implicações. O objetivo do trabalho foi perceber, a partir da auto-representação dos “professores-intérpretes”, se a nomenclatura que lhes foi atribuída gera implicações em suas práticas ou não, e em qual posição os leva a atuar, se como professor ou como intérprete. Na análise dos dados realizada com os entrevistados, constatou-se que as questões acima mencionadas assumem ambas as posições, conclusão aceita por todos, com exceção de dois profissionais. A situação dos “professores-intérpretes” no Brasil é peculiar, uma vez que ainda não há cursos de nível superior para a formação que lhes é atribuída. Com a oficialização da Lei de Língua Brasileira de Sinais (10.436/02) e sua regulamentação, através do decreto 5626, pode-se dizer que há possibilidades de qualificar o trabalho destes com cursos de formação superior, sendo esta uma das maneiras de se conhecer o trabalho do intérprete de língua de sinais, já que a formação de todos os sujeitos analisados se resume à Educação. Sendo usadas duas línguas, podem esses professores ser classificados como bilíngües. Considerou-se relevante a possibilidade de rediscussão da nomenclatura “professor-intérprete” e a prática deste profissional na educação de surdos, havendo a possibilidade de se criarem um código de ética e a própria regulamentação do trabalho de professor-intérprete, caso assim permaneça esta nomenclatura.

Palavras-chaves: inclusão, “professor-intérprete”, auto-representação,

ABSTRACT

This dissertation represents a study about the self-representation of the “Interpreter-teachers”, the role they occupy, and their practice on the proposal of education of the deaf in the states of Santa Catarina and Paraná. It was elaborated through narratives, in other words, open interviews, with six professionals, four from Santa Catarina and two from Paraná. The theoretical skeleton used for the discussions about representation was based on the theoretical field of the Cultural Studies, which made the investigations about the deaf culture, the deaf people, historical representations – and current ones – about the interpreters, the bilingual teaching for the deaf, the discussions about the creation of the nomenclature “interpreter-teacher” and its implications feasible. The aim of the work was to conclude, from the self-representation of the “interpreter-teachers”, if the nomenclature which was related to them begets implications in their practice or not, and in which role it makes them act, as a teacher or as an interpreter. By the analyses of the data, made with the interviewed, it was possible to verify that the questions above mentioned play both roles, a conclusion which was accepted by all except two professionals. The situation of the “interpreter-teachers” in Brazil is peculiar, since there are no university courses for the formation which is attributed to them. With the officialization of the Brazilian Sign Language Law (10.436/02) and its regulation, through the decree 5626, we may say there are possibilities of qualifying the work of these graduate courses, being one of the ways of knowing the work of the sign language interpreter, since the formation of all the analyzed subjects is summarized to Education. Because two languages are used, these teachers may be regarded as bilingual. The possibility of discussing the nomenclature “Interpreter-teacher” again and the practice of this professional on the teaching of the deaf were considered relevant, with the possibility of creating an ethics code and the regulation of the work of the “interpreter-teacher” itself, in case this nomenclature remains.

Keywords: inclusion, “interpreter-teacher”, self-representation.

LISTA DE ABREVIATURAS

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

P-ILS – Professor-intérprete de língua de sinais

aP-ILS – Negação a nomenclatura Professor-intérprete de língua de sinais

BRAS/LS – Intérpretes de língua de Sinais da lista de discussão dos intérpretes do Brasil

MEC – Ministério da Educação e Cultura

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi idealizada a partir de uma polêmica ocorrida no II Encontro de Intérpretes de Língua de Sinais de Santa Catarina, na qual se discutia sobre a nomenclatura “professores-intérpretes”¹ para os que trabalhavam nas escolas de Santa Catarina onde havia a proposta de Educação de Surdos. Felizmente, a maioria dos profissionais que discutiam naquele momento trazia à tona suas práticas do cotidiano, e não a nomenclatura. Mas eu estava curiosa sobre a opinião dos demais colegas a respeito dela, se eles refletiam acerca dessa terminologia com que nos “batizaram” para que tivéssemos “um lugar” no quadro de funcionários das Secretarias de Educação. Digo felizmente, pois se percebeu que naquele espaço não se falava a mesma língua. Então comecei a refletir sobre como essas pessoas se representavam. Necessariamente, saí em busca de materiais que contemplassem discussões sobre “professores-intérpretes”, e que apresentassem um ou mais conceitos de “professor-intérprete”, o perfil de sua profissão e a sua prática no ambiente da educação.

As pesquisas sobre os “professores-intérpretes” no Brasil são recentes. Temos KELMAN (2005), que discute *“os diferentes papéis do professor intérprete”* e apresenta um estudo, em que as diferentes funções do intérprete educacional puderam ser analisadas com professoras de escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal. Este estudo mostra que o intérprete que atua na educação não tem a única função de interpretar para o aluno surdo. Onze diferentes papéis foram atribuídos a esse profissional, observados em discursos de nove duplas de professoras regentes e professoras especializadas. A autora ainda diz: *“O estudo busca contribuir para o aperfeiçoamento da prática desse profissional que trabalha em classes comuns, de forma a ampliar as chances de sucesso na inclusão dos alunos surdos.”* E faz recomendações para tópicos de futuras pesquisas que podem aprofundar o conhecimento que se tem desse novo profissional da educação de surdos.

¹ Para situar o leitor, é nomeado Professor-Intérprete pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC o profissional que atua na educação de surdos como tradutor/intérprete de LIBRAS. Ou seja, “professor-intérprete” no momento atua na educação de surdos, realizando normalmente as duas funções. Neste estudo acadêmico, veremos o professor como mediador cultural, e o intérprete como intermediador cultural.

Uma outra pesquisadora, MARTINS (2004), tem um trabalho com o título: *Intérprete ou Professor? O papel do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva de alunos surdos*. Ela apresenta todo um histórico sobre a educação de surdos, e tece vários comentários sobre o papel do intérprete de língua de sinais nesta educação inclusiva. Apresenta as dificuldades desses profissionais que trabalham na educação, que em alguns momentos atuam como professor em outros como intérpretes, devido à nomenclatura que cria confusões acerca da sua real atribuição.

Também LACERDA (2000, 2003, 2004) traz em vários de seus trabalhos considerações sobre a atuação do intérprete de língua de sinais. Porém, em uma perspectiva mais voltada para a reflexão que para o questionamento da adequação do papel de intérprete desse profissional para o ensino fundamental, ou seja, para trabalhar com crianças, tendo em vista que a identificação maior destas na sala de aula recai sobre o intérprete por causa da comunicação lingüística, ao mesmo tempo descaracterizando a função deste, que acaba se tornando professor. O autor focaliza também os desafios enfrentados em sala de aula pelos intérpretes educacionais no estado de São Paulo.

Em âmbito internacional, há vários autores que abordam o assunto. Dentre eles destaca-se NAPIER (2006), que discute sobre a interpretação em língua de sinais, focalizando os profissionais intérpretes da Austrália e da Nova Zelândia. Os processos de interpretação, as competências e os atributos necessários aos intérpretes de língua de sinais, os diferentes estilos de discursos - tais como o religioso, o diplomático, o jurídico, o clínico - bem como a educação, a serem avaliados pelos intérpretes de língua de sinais, são alguns dos temas que compõem sua publicação.

WINSTON (2004) apresenta o profissional que atua na educação nos EUA, onde o intérprete educacional tem seu reconhecimento. O autor também relaciona as funções que devem ser exercidas por esse profissional no ensino fundamental.

A área da interpretação ainda necessita de maiores pesquisas. Este caso dos “professores-intérpretes”, no qual me detenho, é um desafio, pois além de adentrar um campo “novo”, requer delimitação acerca do que é o “professor-intérprete” na proposta de educação para surdos que se apresenta no Brasil atualmente. Ao mesmo tempo, mister se faz separar o que é de atribuição do intérprete e o que é do professor, e até que ponto, devido à nomenclatura e de se dar na educação a formação da maioria dos profissionais que atuam nesse campo, a prática que prevalece ser ou não a de professor. E, para conhecer a realidade em que vivem no seu cotidiano esses profissionais, os “professores-intérpretes”, será por meio de narrativas sobre a auto-representação daqueles que atuam na educação de surdos que estarei buscando algumas respostas para as indagações que aparecem no decorrer do trabalho. A partir das histórias narradas, é possível identificar alguns traços e as práticas que são exercidas nas salas de aula por cada um desses profissionais.

Ao analisar as narrativas, pretende-se entrelaçar os Estudos Culturais e as Representações Sociais, mais especificamente as auto-representações que os “professores-intérpretes” disponibilizam sobre o lugar que ocupam na educação de surdos na escola. Mas principalmente o que reportam sobre onde se inserem enquanto profissional da educação... No lugar de professor ou de intérprete?

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo realizar um estudo sobre o olhar que os “professores-intérpretes” lançam sobre si, sendo que durante a trajetória de uma nova proposta de educação foi necessário que se adaptassem à condição de inclusão dos surdos no ensino regular, fazendo com que vários conflitos profissionais surgissem. Tal fato requereu o diálogo neste estudo acadêmico, e torna-se importante avisar aos leitores que as narrativas estarão presentes no decorrer de todo o trabalho.

Para a realização desta pesquisa, os caminhos metodológicos percorridos usaram de abordagem qualitativa. Os discursos narrativos foram o foco, e a narrativa uma forma de possibilitar aos protagonistas o seu livre falar, tendo-lhes sido permitido se expressar com naturalidade, a partir de um roteiro, entrevista aberta ou informal, recursos organizados pela pesquisadora como instrumento para

a coleta de dados. Estas narrativas precisam ser registradas, e a sociedade deveria ser inteirada a respeito delas.

O trabalho permitiu buscar elementos dos “professores-intérpretes” que demonstram possíveis equívocos na função pretendida pelo documento do MEC sob a nomenclatura adotada. Por isso, a narrativa da auto-representação desses profissionais é de relevância para este trabalho.

A seguir, será apresentada a organização da pesquisa com um breve resumo de cada capítulo, de maneira a situar os leitores, ficando clara a importância de apresentar as narrativas e “gritos” dos “professores-intérpretes”, e o contexto, muitas vezes desconfortável, instalado em uma “zona de fronteiras”, fazendo com que haja conflitos identitários e culturais no espaço em que atuam.

No CAPÍTULO I apresento **A Curiosidade que virou profissão: de professora a intérprete de língua de sinais**. Este é o momento em que o leitor poderá conhecer um pouco de minha trajetória profissional, e o que fez com que eu me tornasse intérprete, meu encantamento, resistências e reflexões que me fizeram e fazem estar na posição que ocupo hoje. Nela estou não somente por mérito próprio, mas por incentivo de meus pais, estímulo de amigos profissionais, e principalmente porque fui impelida pelos próprios surdos que me colocaram (e colocam) na posição de intérprete, pois sem isso não haveria a possibilidade de eu ocupar um lugar que, para esses sujeitos, não seria cabível a minha pessoa. Mas estou aqui, *de professora a intérprete de língua de sinais*, com todo orgulho!

No CAPÍTULO II estarei **discutindo os Estudos Culturais - EC**, situando os intérpretes de língua de sinais dentro desse campo teórico, pois isto permite vislumbrar o encontro dos sujeitos a eles relacionados com artefatos como a cultura, identidade, subjetividade, representações, e, a partir de cada um desses elementos, fazer com que tais sujeitos se incluam em um grupo social, ou grupos sociais. Permite vislumbrar também sua articulação com o “professor-intérprete” e os intérpretes de línguas de sinais.

Cabe ressaltar que nesta investigação a representação será o foco da pesquisa, mais precisamente a auto-representação dos “professores-intérpretes de línguas de sinais”, com questões que busquem elementos a partir das narrativas desses sujeitos, demonstrando os deslocamentos que executam para sua atuação em sala de aula. Citarei autores como SILVA (2000), COSTA et al. (2003), ESCOSTEGUY (2000), HALL (2005), HALL e HOGGART (2005), RIBEIRO et al., HALL (1997), PERLIN² (2006, 2004,1998), ROSA (2004), SANDER (2005) entre outros, que promoverão o embasamento teórico. Fiquem informados os leitores de que, no decorrer do trabalho, as narrativas dos “protagonistas” serão completamente fiéis ao depoimento destes, confrontando ou denunciando a situação por que passam no cotidiano da escola inclusiva.

No CAPÍTULO III, proponho a leitura para melhor compreensão sobre as **diferentes atribuições profissionais do tradutor/intérprete e do professor**, pois o foco desta pesquisa está na discussão sobre o “professor-intérprete”. Então, faz-se necessário primeiramente apresentar o olhar de alguns autores como NAPIER (2006), RODRIGUEZ (2001), METZGER (1999a) e QUADROS (2002) com relação às representações sobre o intérprete de língua de sinais, sua atuação, e as habilidades e competências de interpretação que são necessárias para que possa desenvolver, com melhor propriedade, seu trabalho. Ao mesmo tempo, sobre os modelos, que são possíveis dentro e fora da sala de aula, mais utilizados pelos intérpretes de língua de sinais para tal atuação. Também irei discorrer sobre o trabalho do professor, numa perspectiva cultural com os autores MELLOUKI e GAUTHIER (2004) e FLEURI (1997), para que compreendamos como os “professores-intérpretes” exercem a sua função. Mas buscando trazer a diferença não somente pela diferença, pois não é o desejo aqui traçar binarismos, e sim demonstrar a existência de duas profissões que estão se entrelaçando. E há momentos em que elas entram em conflito, outros em que parece existir certo conforto.

² É importante esclarecer que Gládis Perlin foi uma das primeiras pesquisadoras surdas a mostrar uma nova perspectiva para olhar os surdos, um olhar cultural, ao mesmo tempo trazendo à reflexão temáticas como: subjetividade, identidade, alteridade, relações de poder, o ser surdo e as diferenças. Enfatizando, foi também a primeira surda a ser admitida por concurso público como professor adjunto pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no ano de 2004. Atualmente coordena o Grupo de Estudos Surdos – GES www.ges.ced.ufsc.br e ainda desenvolve trabalhos de orientação na graduação para mestrandos e doutorandos, bem como atividades de pesquisa e extensão.

No CAPÍTULO IV trago o **relato sobre a Educação Bilíngüe e os “professores-intérpretes”**, focalizando as Propostas de Educação Bilíngüe para Surdos em Santa Catarina e Paraná, e discutindo sobre o “professor-intérprete”, sua formação e sua prática de “interpretação” no Ensino Fundamental, juntamente com autores como KELMAN (2005), LACERDA (2000), PERLIN (2006), QUADROS (2002), WINSTON (2004).

No CAPÍTULO V descreverei **os caminhos metodológicos da pesquisa**, e os caminhos metodológicos percorridos para a realização e desenvolvimento deste trabalho, que se apresentam na abordagem qualitativa, focalizando as narrativas. Esta pesquisa deve ser compreendida como forma de possibilitar aos “professores-intérpretes” o seu narrar, e contribuiu para que eles se expressassem com mais naturalidade a partir de um roteiro (pesquisa aberta), organizado pela pesquisadora como instrumento para a coleta de dados, sendo que tais narrativas precisam ser registradas, dadas a conhecer à sociedade, e estarão presentes no decorrer do trabalho, não se atendo a um capítulo ou tópico específico. Aqui se fazem presentes autores como SILVA e TRENTINI (2002), SILVEIRA (2005), SANTOS (2006).

Enfim, **as considerações e reflexões tecidas por mim**, intérprete de língua de sinais e pesquisadora desta temática, que **não são finais**, pois não se esgotam neste trabalho, justificando-se assim o porquê de não se apresentarem adiante “considerações finais”. Há muito ainda a se pesquisar sobre os “professores-intérpretes”, principalmente rever a nomenclatura que é atribuída a esses profissionais atuantes nas escolas, na maioria das vezes exercendo várias funções, não se omitindo de apresentar suas narrativas e mensagens aos profissionais que trabalham em Propostas Inclusivas com Educação Bilíngüe para Surdos.

CAPÍTULO I: A CURIOSIDADE QUE VIROU PROFISSÃO

“Narrar fatos é algo comum na história da humanidade. Isso enriquece nossas vidas, nos torna pessoas sensíveis ao penetrar histórias e compartilhar as nossas com outros indivíduos, nos coloca no lugar do outro, na experiência e vivência do próprio eu em contato com o diferente. Quando saliento o ser diferente, me refiro tanto às pessoas surdas quanto às pessoas ouvintes, pois existem características peculiares desses grupos que são enunciadas por meio das culturas, histórias, línguas, identidades, entre outros, aspectos que constituem os sujeitos. O diferente, portanto, depende de quem determina a diferença e por qual perspectiva se coloca a questão.” (Silvana Aguiar dos Santos)

1.1. DE PROFESSORA A INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

O tema focalizado nesta pesquisa se deu a partir de minha trajetória profissional, de professora do ensino fundamental a intérprete de língua brasileira de sinais – LIBRAS. Passo a tecer uma parte de minha vida, narrando o despertar de uma curiosidade, minha inserção tímida entre os surdos, e a imersão repentina e surpreendente em um grupo que me havia encantado. Primeiramente me encantei com sua linguagem, com suas peculiaridades, ainda que naquela época, 1999, o contexto era muito novo e diferente do que eu experimentava no contato com a alteridade surda, considerando-se, de acordo com SILVA (2000:16), que *“alteridade é a condição daquilo que é diferente de mim, a condição de ser Outro”*. Esta compreensão foi necessária para melhor interagir com as pessoas surdas.

Minha formação em Pedagogia foi voltada totalmente para o trabalho com crianças ouvintes. Quando fiz a escolha da Habilitação, resolvi me formar em Educação Especial, pois poderia “ajudar” os surdos. Cursava uma disciplina que se chamava *Metodologia do Ensino do Deficiente Auditivo*, em que a linha teórica do professor partia da perspectiva oralista de ensino para os “deficientes auditivos³”. A surdez, então, era vista como patologia e com possibilidades de normalização, traduzidas nas palavras de SKLIAR (2000:13), que a vê como *“uma experiência vivida, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença*

³ Termo entre aspas, pois era a forma pela qual se nomeavam pessoas surdas naquela época, de maneira geral.

politicamente reconhecida e localizada, na maioria das vezes, dentro do discurso sobre a deficiência”.

Ao mesmo tempo eu fazia um curso de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, cuja coordenadora, e professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, já discutia sobre Educação Bilíngüe para surdos, época então, 1999, em que conceitualmente ainda prevalecia a oralidade, a comunicação total⁴. Para algumas pessoas não surdas, a educação bilíngüe era considerada uma loucura, mas era a maneira pela qual trazia para os surdos a possibilidade do ensino, tendo como primeira língua a LIBRAS e também a proposta de uma escola para surdos. No entanto, a maioria das pessoas não compreendia o significado da proposta que se apresentava, principalmente porque naquele espaço (UFSC) surgia a discussão da possibilidade de inserção da língua de sinais enquanto língua de aprendizado para os surdos nas escolas do governo, ou até mesmo uma escola para surdos. Infelizmente a proposta não vingou, mas possibilitou o início de um curso de extensão de língua de sinais, ministrado por uma pessoa surda, que trouxe implicações para minha vida acadêmica e profissional.

Com o decorrer do tempo, captando a Língua de Sinais, passei a conhecer também as produções culturais dos surdos, não somente a língua e a maneira com que se comunicavam, mas também a expressividade exibida durante a comunicação por meio da língua de sinais, as histórias narradas pelos sujeitos surdos, repletas de subjetividade. As piadas contadas entre os sujeitos nos encontros nas associações, para seu divertimento e descontração, as formas de contato, bem como a maneira que as relações humanas se concretizavam entre o povo⁵ surdo.

Transitando por vários espaços sociais em ambientes políticos, educacionais e sociais, e já trabalhando como intérprete de língua de sinais, os olhares dos ouvintes expressavam admiração pelo meu trabalho e, ao mesmo tempo,

⁴ Filosofia didática que se utilizava de várias formas de ensino para os surdos aprenderem a oralizar e a “ouvir”.

⁵ Segundo Perlin (2006), movimentos, comunidade surda, grupo de surdos, são muitas as denominações. Sabedores do significado, deixamos de lado estas denominações, visto não soarem com a força requerida, em face das estratégias normalizantes ou quando pretendemos dizer de nossa diferença cultural. A palavra *povo* se torna uma estratégia para agrupar a cultura surda e seus artefatos: história cultural, identidades, pedagogia, leis, literatura, arte, etc. No confronto de fronteiras, estas produções culturais não são reconhecidas, nem sequer nos dão o direito de termos cultura, pois o ouvinte se considera o dono da cultura, como nos palcos modernos onde ainda predomina a idéia de cultura universal.

estranhamento. Isto acontecia devido à evidência da existência da diferença, o que fez com que se iniciasse a construção de uma postura profissional que, por sua vez, contribuía para a desconstrução de várias idéias equivocadas acerca da cultura surda⁶, dos surdos, da língua de sinais, e também dos próprios intérpretes de línguas de sinais.

As discussões se davam nesses espaços em que atuei como intérprete de língua de sinais, principalmente nos cursos de LIBRAS. Em determinados momentos, pessoas não surdas adotavam posturas em que a posição do instrutor surdo era de inferioridade. Havia a consciência de que minha função não se igualava à do professor surdo, era evidente; mas percebia-se que não havia discernimento naquele espaço sobre a função do intérprete de língua de sinais. Diziam que eu era a “ponte”, o “fio do telefone”. Então eu constantemente apresentava aos alunos do curso, fora da sala de aula, minha posição em relação ao professor surdo, e informava *“Pessoal, eu não posso responder pelo professor, e tudo que vocês falarem eu preciso interpretar para ele. Quando ele solicitar que não faça a interpretação devo me calar. Estou aqui para interpretar do português para LIBRAS e vice-versa, não sou ‘ponte’ nem ‘fio de telefone’.”*

Eram evidentes as construções/representações que o senso comum fazia do intérprete de língua de sinais, criando situações equivocadas tanto lingüística quanto culturalmente. A LIBRAS, por ser uma língua visual-espacial, se evidencia, chamando a atenção das pessoas em volta; ao mesmo tempo demonstra, a cada momento, que as informações não se esgotam enquanto os surdos dialogam, existindo uma forma de comunicação diferente, uma língua, mesmo não oficializada naquela época mas legitimada pelos surdos.

Além dos cursos de LIBRAS, eu interpretava também as discussões entre surdos e não surdos, que, juntos, buscavam a inclusão social e o reconhecimento

⁶ Segundo PERLIN (1988), entende-se por cultura surda a identidade cultural de um grupo que se representa como um grupo diferente dos outros grupos. O autor ainda acrescenta, *os surdos são surdos em relação a experiência visual longe da experiência auditiva*. Com as identidades, produções culturais que possibilitam preservar principalmente a língua de sinais que por tanto tempo foi proibida nas escolas e na sociedade.

dos surdos enquanto sujeitos pertencentes a uma cultura⁷ e com uma língua peculiar, a língua brasileira de sinais. Percebeu-se que uma das maneiras de se garantir as reivindicações dos surdos seria a partir de leis que dessem suporte necessário e assegurassem suas lutas, a começar pelo reconhecimento de sua língua.

Em Santa Catarina ela foi oficializada em 06 de setembro de 2001, pela Lei Estadual Nº 11.869/01 que dispõe sobre a língua de sinais como meio de comunicação dos surdos, possibilitando a eles o acesso à educação escolar na sua própria língua; no entanto, passam despercebidos os artefatos culturais que necessariamente devem ser adequados ao currículo escolar como: o próprio currículo, as identidades surdas, a diferença e alteridade, a cultura surda, a língua de sinais e o Português para surdos na forma de letramento⁸.

No Paraná a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida pela Lei Estadual Nº 12.095 de 11 de março de 1998, antecedendo a oficialização em Santa Catarina, que dispõe “*a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente*”, sendo que a rede pública de ensino, através da Secretaria de Estado da Educação, deverá garantir acesso à educação bilíngüe (Libras e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os alunos portadores de deficiência auditiva. Especifica que a disciplina de LIBRAS deve ser incluída nos currículos escolares, bem como a qualificação dos profissionais que estarão atuando na educação dos surdos, como o intérprete de língua de sinais.

⁷ Segundo BHABHA (1998), a cultura de referência do lugar pós-colonial torna-se uma prática de sobrevivência e complementaridade, reinscrevendo as "relações culturais entre esferas de antagonismo social". O conceito de cultura distancia-se, pois, do paradigma estético ocidental, e emerge de formas culturais não-canônicas produzidas no ato da sobrevivência social, onde o cotidiano se constitui como produtor de sentido e valor. Bhabha desloca o conceito de cultura do referencial dos museus e *objets d'art* para as estratégias de sobrevivência, enraizadas em histórias espaciais de deslocamentos culturais estranhas à missão civilizatória ocidental.

⁸ O termo letramento está relacionado com a utilização de diferentes tipos de textos escritos, sua compreensão e interpretação, extraindo as informações contidas neles. Ou seja, segundo SOARES (2003), [idem] pode-se dizer que é o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

A função do intérprete de língua de sinais deve transitar pelas línguas com diferentes modalidades, ou seja, sinal/voz – voz/sinal, fazendo com que a informação na língua alvo chegue o mais próximo possível do discurso realizado na língua fonte. Atuando, mantinha a atenção para que não me tornasse o sujeito do discurso; independentemente do espaço no qual estivesse interpretando, minha posição era sempre de intermediador cultural⁹. Mas, refletindo, com modalidades de línguas tão diferenciadas, o conhecimento dos que atuam como intérprete de língua de sinais e o dos que atuam como “professores-intérpretes”¹⁰, tendo em vista que sua formação é na área da educação, tem implicações no modo de atuação? Ressalte-se que o povo surdo não se constitui somente como sujeitos possuidores de uma língua, são sujeitos culturais, com experiência de estar e perceber o mundo diferente das pessoas não-surdas, como apresento a partir deste momento nas narrativas colhidas de meus interlocutores, iniciando com a de *P-ILS/1*:

“...o interpretar não passa somente por uma língua, passa por gente!!! Eu vejo que essa língua passa por dentro de gente... Que percebe o mundo diferente...”

Acrescente-se a narrativa de *a¹¹P-ILS/6*, que traduz os surdos não somente como sujeitos possuidores de uma língua, mas sujeitos culturais:

*“...ah, não estamos falando só de língua. Não trabalho só com uma língua mas com pessoas. Essa língua interage as pessoas. Os surdos não são somente uma língua ou uma “orelha”, como era visto antigamente. É importante a gente que trabalha com os surdos ver que existe muito mais coisas entre os surdos que não é só língua, tem a cultura, a identidade...”*a¹¹P-ILS/6**

Para os intérpretes de língua de sinais é importante ter uma posição de compreensão de sujeito, pois dependendo do olhar que tem a respeito do outro constrói representações e práticas que podem incluir ou excluir esse outro.

⁹ Quando apresento o tradutor/intérprete como *intermediador cultural*, gostaria de primeiramente dizer que, segundo SACHET (2005), o estudo cultural no âmbito da tradução se dá pelo fato de a língua estar atrelada à cultura. Já CASAGRANDE (1954) afirmou que “na verdade não se traduzem línguas e sim culturas” (p. 338, apud Baker, 1999:22). E o intermediador é o tradutor/intérprete que lida não somente com as línguas a serem interpretadas, mas com a cultura pertencente a cada uma delas.

¹⁰ Professor-intérprete é assim nomeado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC o profissional que atua na educação de surdos como Tradutor/Intérprete de LIBRAS. Normalmente esse profissional tem sua formação na educação. São pedagogos com habilitação em educação especial ou formação em deficiência auditiva

¹¹ Nesse caso *a¹¹P-ILS*, tanto 4 quanto 6, negaram que a pesquisadora utilizasse a nomenclatura “professor-intérprete” quando me referia à pessoa deles. O *a* segundo CEGALLA(2005, p.110) indica afastamento, separação, privação.

Também os deslocamentos pelos quais os intérpretes de língua de sinais e os “professores-intérpretes” passam trazem desconstruções de discursos impregnados de conotações que inferiorizam sujeitos surdos, cidadãos como qualquer outro sujeito social, que constroem reflexões sobre a posição dos outros e de si mesmos possibilitando novos discursos e representações que, por sua vez, vão contribuir para a descoberta dessa posição, do outro e de si mesmo.

A partir da Proposta de Educação Inclusiva apresentada pelo MEC, professores da rede estadual de educação de todo o Brasil, enfocando-se no presente trabalho os de SC e Paraná, com formação em pedagogia, habilitação em educação especial, e que conheciam a língua de sinais, foram levados a atuar nas salas de aula como “professor-intérprete”, independentemente de ter alguma formação para a função de tradutor/intérprete de língua de sinais, fazendo com que se iniciassem discussões e a indagação: os intérpretes que atuam na educação, como estão sendo representados pela escola e como se auto-representam? Como esse “professor-intérprete” desempenha a sua função em sala de aula? Atua como professor ou intérprete? Essa nomenclatura traz conseqüências para esses profissionais, professores e intérpretes?

Mesmo com formação em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, minha auto-representação em termos de profissão e atuação me implicava de maneira diferenciada de muitos intérpretes. Isto se dava em função de certa experiência atuando em nível de graduação e pós-graduação, bem como pelo contato com as representações, que tanto os alunos quanto os profissionais da educação exibiam sobre o trabalho do intérprete na sala de aula. Criavam-se situações equivocadas de transferência de papéis entre o professor e o intérprete, fazendo com que se estabelecessem certos conflitos de atuação entre esses profissionais, responsabilizando-se o intérprete pelo ensino dos surdos na sala de aula, sendo que sua a função deveria ser interpretar as aulas e não ensinar, como veremos mais adiante. Surgia assim a necessidade de investigação da temática, *a auto-representação dos “professores-intérpretes” de língua de sinais que atuam na educação, especificamente nas escolas estaduais, que adotam a Proposta Inclusiva de Educação Bilíngüe para Surdos*, cujo objetivo está em apresentar elementos que demonstrem qual compreensão esses sujeitos têm do lugar que ocupam no espaço

escolar, e das suas atribuições quando atuam juntamente com o professor na sala de aula. Para melhor se situar, que se considerem algumas questões: como os profissionais iniciaram o trabalho como "professor-intérprete?" O "professor-intérprete" é responsável pelo ensino dos conteúdos ou somente pela intermediação cultural? Como percebem a representação da escola e dos alunos surdos e ouvintes acerca de seu trabalho?

CAPÍTULO II: ESTUDOS CULTURAIS

2.1. OS ESTUDOS CULTURAIS COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: O “PROFESSOR-INTÉRPRETE” E OS INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS.

O surgimento dos Estudos Culturais, em meio a movimentações de alguns grupos sociais, busca, segundo COSTA et. al (2003), se apropriar de instrumentos e ferramentas conceituais a partir de suas leituras de mundo, de maneira a repudiar e se interpor àqueles que não permitem o acesso democrático dos grupos diferentes na sociedade, instigando a busca, a partir desse campo teórico, não de verdades, mas de algumas respostas narradas pelos “professores-intérpretes” sobre a sua auto-representação enquanto profissionais que atuam na educação de surdos, a partir da já citada proposta de inclusão.

Os Estudos Culturais se constituem, segundo ESCOSTEGUY (2000), como “*campo de estudos que surge de forma organizada, através do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*”. Isto foi instituído em 1964 na Inglaterra, na Universidade de Birmingham, fazendo com que se iniciasse uma aproximação do campo das práticas sociais e dos processos históricos vividos pelos grupos sociais. Segundo HALL(1997)

Quando criamos o Centro, os Estudos Culturais não existiam e não era nosso projeto criá-los. Procurávamos apenas abrir uma área de pesquisa e estudos críticos. Essencialmente como uma área transdisciplinar. Nunca pensamos em criar uma disciplina que substituísse as outras. É ainda assim que vejo hoje os Estudos Culturais. Necessariamente transdisciplinar. Necessariamente com posições críticas em relação ao que as outras disciplinas fazem ou não fazem ou não podem mais fazer. Acho que os Estudos Culturais são uma área polêmica porque está sempre atenta para o que está se fazendo nas outras disciplinas, o que se pode retirar delas para a crítica da cultura e o que nelas deve ser deixado de lado.

No campo da Educação, há várias pesquisas utilizando como aporte teórico o campo dos Estudos Culturais, principalmente por este ter como características a versatilidade teórica e o aspecto interdisciplinar, fazendo-se presente em diversas áreas de pesquisas como Antropologia, História, Comunicação, Educação, Sociologia e Literatura. Os Estudos Culturais proporcionam discussões que

assumem, valorizam e enfatizam a cultura dos povos, produzida pelos mesmos. Segundo ESCOSTEGUY (2000)

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender os fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes. Não é contudo um campo unificado.

Apresentando um campo de teorização, investigação e intervenção não homogêneo, de caráter interdisciplinar, transdisciplinar, ou “antidisciplinar”, estudam não somente os aspectos culturais da sociedade, mas o próprio povo que nela estabelece espaços de transição, sem interesse pela distinção pejorativa entre “alta cultura” – cinema, pintura, clássicos da música e da literatura – e “baixa cultura” – programas de televisão, publicidade, música popular, atividades de lazer. Sempre presentes nos ambientes em que os sujeitos transitam, os Estudos Culturais existem, e há flexibilidade para, a cada momento, haver desconstrução para a construção de novos conceitos.

Na verdade, os Estudos Culturais abrem espaços para que as representações cristalizadas pela sociedade dos sujeitos sociais se manifestem, e possam ser discutidas e vistas também a partir do olhar do próprio sujeito, e não somente do olhar do outro. Um povo e sua cultura, considerados inferiores, com seus movimentos de resistência fazem com que a sociedade perceba que existem diferenças entre grupos humanos, sejam elas lingüísticas, éticas, raciais, e a cada local em que os sujeitos transitam estes se tornam suscetíveis de incorporar novas posições de outros.

PARAÍSO (2004) apresenta considerações importantes quando se trata de ênfase dos Estudos Culturais, focalizado na cultura:

... a questão central dos Estudos Culturais, desde sua criação, foi sempre a cultura, com as transformações feitas nesse conceito pelos fundadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. As produções do Centro, nos anos 60, provocaram uma movimentação teórica e política contra concepções elitistas de cultura, adotadas por acadêmicos e pelas pessoas no seu cotidiano. Aquilo de que a palavra cultura dava conta, até então, constituía algo considerado “superior” ao que era produzido pelos diferentes grupos sociais. Combater a concepção elitista de cultura significou, desde o início, que a cultura, nos Estudos Culturais, não dizia respeito ao “espírito cultivado”, que apenas algumas pessoas com acesso às chamadas grandes

obras artísticas e literárias poderiam ter. A cultura estava ligada ao domínio político e passou a ser concebida como “descrição de modos de vida global” (WILLIAMS, 1962) ou como “uma luta entre modos de vida diferentes”(THOMPSON, 1963). Essa mudança no entendimento da cultura permitiu toda a argumentação posterior dos Estudos Culturais contra a noção estática e fixa da cultura, e a argumentação contrária à oposição entre cultura de massa e cultura erudita ou entre baixa e alta cultura.

A cultura assume um lugar de grande importância para os Estudos Culturais, conforme a citação anterior, principalmente porque desconstrói sua própria conotação baseada em conceitos iluministas, ou ainda nas tradições de povos com suas danças e culinárias típicas, pois ela não se baseia somente em elementos físicos e concretos. Também, os Estudos Culturais ampliam o conceito de cultura, levando-se em consideração que, como ela exerce influência no comportamento social e cria espaços de representação social da humanidade, faz com que os sujeitos percebam que vivem entre as diferenças; e que transitam em vários ambientes que os tornam sujeitos que se complementam, na medida em que passam a ter contato com o outro, seja este de seu povo ou de outros povos, não fazendo ou trazendo juízos de valor. Ao mesmo tempo, e segundo o discurso da autora WORTMANN (2005), os Estudos Culturais não estariam desconsiderando outras teorias, mas sim buscando articulações para se filiar a elas.

Percebe-se que o campo não é unificado, pois também a partir dos Estudos Culturais surgem vários temas que podem se tornar elementos de investigação, como identidade, diferença, representação, gênero, sexualidade, subjetividade, entre outros, e que produzem reflexos na academia, de modo geral, quando apresentados e observados por teóricos que ainda focalizam os meios de produção capitalista no qual vivemos. Percebe-se também que os Estudos Culturais, até a década de 80, se utilizava de idéias marxistas, segundo PARAÍSO (2004), que diz:

...nos anos 80 esse predomínio “cede lugar ao pós-estruturalismo de autores como Foucault e Derrida” (SILVA, 1999, p. 132). Nos anos 90, esse campo passa a incorporar também as idéias e o estilo pós-moderno: a opção por pequenas narrativas, o questionamento do conhecimento científico, a análise da produção de significados nos mais diferentes artefatos, a discussão das identidades pós-modernas ou multifacetadas, a preferência pelo local, pela mistura e pelo hibridismo. Assim, é importante registrar que os Estudos Culturais, desde os anos 80, estão sendo radicalmente transformados, e os debates mais recentes de inspiração pós-estruturalista e pós-modernista estão substituindo as abordagens de ideologia e hegemonia por análises de discursos, significados e representação. Cabe registrar, no entanto, que os Estudos Culturais não se submetem acriticamente a todas essas influências teóricas.

Causando estranhamento e discussões polêmicas, questionando até mesmo se trazem realmente fundamentação para as pesquisas acadêmicas, e tecendo algumas reflexões, os Estudos Culturais possibilitam ir além do que já está posto. Sendo que HALL (1997) reivindica que se mantenha sua pluralidade, mas simultaneamente reclama a existência de um fio condutor: apesar de o projeto dos Estudos Culturais se caracterizar pela abertura, não se pode reduzi-lo a um pluralismo simplista. Recusa-se a ser uma grande narrativa ou um meta-discurso de qualquer espécie, mas consiste em um projeto aberto ao desconhecido, a que não se consegue ainda nomear, e, ao mesmo tempo, não quer dizer que seja uma ferramenta que vá resolver todos os problemas ou questões sociais. Todavia, demonstra vontade em conectar-se, tem interesse em suas escolhas. Nota-se aqui uma tensão entre a recusa de se fechar o campo, de policiá-lo, e ao mesmo uma determinação de se definirem posicionamentos a favor de interesses e de defendê-los.

E ainda, WORTMANN (2005) argumenta que, na história dos Estudos Culturais, os primeiros encontros acontecem com a crítica literária, ocorrendo, posteriormente, um processo parecido com a disciplina de História. Mas seja enfatizado que nos Estudos Culturais, como o próprio nome sugere, as discussões estão vinculadas à cultura, e há conceitos entre autores como BHABHA (2005) e HALL (2005) que fazem emergir discussões e reflexões sobre o olhar tecido à cultura surda. Segundo os escritos esses autores mesmo não estando diretamente ligados às pessoas surdas, apresentam “discursos” que se aproximam e convergem para os debates desse povo, sendo que HALL e HOGGART (2005), em determinado momento, não apresentam um conceito engessado e cristalizado de cultura, mas indagações, apresentadas a seguir:

Nossas indagações sobre cultura – e eu não tentarei oferecer nenhum tipo de definição compreensiva do termo – tinham a ver com as mudanças no modo de vida de sociedades e grupos, e com as redes de significado que indivíduos e grupos usam para dar sentido e para comunicar-se uns com os outros...

Ao mesmo tempo, HALL (1997), por exemplo, defende que a cultura tem assumido uma centralidade na organização da sociedade. Ele argumenta para a necessidade de compreendê-la como algo fundamental, constitutivo do mundo. A expressão *centralidade da cultura* é usada por Hall para indicar “a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo”. Como mediadora, ela traz à tona povos que se revelam, aliás, cuja cultura vem-se revelando a cada dia, como o povo surdo. A cultura do povo surdo não é estável, é possuidora de vida, não somente de língua mas de produções dinâmicas, e aos poucos se revela socialmente. Faz-se necessário acolher as diferentes práticas que permeiam o espaço onde vivem, é preciso dar vida a essas diferentes práticas e às produções culturais desses povos.

Então, a partir dos Estudos Culturais, pode-se compreender a cultura como dinâmica e móvel; como formas conflitantes de entender e viver o mundo, sejam criação, atividade, trabalho. Em síntese, a cultura é entendida como um campo de luta em torno de redes de significação social, assumindo um papel constituidor e não apenas determinado; papel de produtor e não de produto. Assim nos confirma SILVA (2000):

Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de lutas entre os diferentes grupos sociais em torno da significação.

Mas, pensando nas redes de significados construídas pelos sujeitos, o povo surdo faz, a partir de sua diferença e por meios das produções artísticas e culturais, do contato com o outro, do seu *deafwood/ ser surdo*, não somente o *ser língua*, mas sim surgir um dos sujeitos que faz a diferença para o seu povo, o intérprete de língua de sinais. Este - possuidor de marcas históricas recheadas de deslocamentos identitários e reapresentações das culturas em que transita, a cultura surda, e a cultura das pessoas não surdas, de que tem maior pertença - se movimenta durante sua atuação entre ambas, relacionando-se e tendo contato com várias posições de sujeito. Esses deslocamentos são compreendidos como representações construídas historicamente; num dado momento este profissional é aquele que faz parte de um grupo que ajuda o “surdo-mudo” a se comunicar, é um parente, um amigo, algum missionário religioso, repleto de representações sociais que se perpetuam até atualmente.

Conforme RIBEIRO et. al, faz-se necessário conhecer o conceito de representação a partir dos Estudos Culturais, o que estará norteadando esta pesquisa. Segundo SILVA (2000), conhecer e representar são processos inseparáveis, e ele diz ainda que

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos.

Outro autor que se aproxima de SILVA (2000), e que discute as questões sobre representações, demonstrando quanto a sociedade atribui significados aos sujeitos, e que as representações que lhes são conferidas produzem contextos e situações muitas vezes indesejáveis, é HALL (1997) que traz o seu discurso sobre representação:

É por meio das representações que atribuímos determinados significados aos sujeitos, aos objetos e eventos, ou seja, damos significados através do modo como os representamos: “as palavras que usamos, as histórias que contamos acerca das coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhes damos.”

Leve-se aqui em consideração que os intérpretes de língua de sinais foram representados historicamente de uma maneira diferenciada que se perpetua até hoje, passando por um processo de trabalho voluntário a profissionalização, sendo uma das buscas dos intérpretes de língua de sinais a oficialização de seu trabalho, pois pelo povo surdo seu trabalho já está legitimado. Conforme SANTOS (2006):

Alguns ILS são reconhecidos profissionalmente. Esse reconhecimento se dá pela experiência e pela qualificada atuação com postura profissional e ética, bem como pela sua inserção e participação efetiva nas organizações dos grupos culturais de surdo, tais como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, as associações de surdos e os espaços acadêmicos onde transitam surdos.

Esse reconhecimento dos surdos de quem é e quem não é intérprete traz representações, especialmente de diminuição para o outro. Ao mesmo tempo, para alguns intérpretes, ser representado principalmente pelo povo surdo é um “ganho”. WILCOX (2005:154) diz “ao relatarmos à realidade de como era vista a função do ILS num passado não muito distante, em que a interpretação para surdos não era

considerada uma profissão até 1964 e que os CODAS¹² geralmente não eram pagos pelos seus serviços...” Na verdade, primava o voluntariado, ainda mais que quem realizava esse trabalho eram os CODAS, ou seja, os filhos de pais surdos. Somente a partir de 1964 é que se inicia um processo lento de profissionalização dos intérpretes de línguas de sinais.

Socialmente lhes são atribuídas significações, fazendo com que se situem em uma zona de fronteira e de conflito de atribuição durante sua atuação.

E, segundo PERLIN (2006), transitar pelas fronteiras culturais exige dos intérpretes transpassar uma série de artefatos colonialistas, onde se mantém o olhar para a cultura surda como inferior, subalterna ou, ainda, inexistente.

Representações não somente marcadas pelo voluntariado e pela caridade religiosa, como veremos mais adiante, mas também por discriminação e preconceitos até em ambientes acadêmicos, onde pessoas ditas “esclarecidas” pejorativamente se referem aos intérpretes como *“macaquinhos”*, *“aqueles dos sinais”*, *“dos gestos dos surdos-mudos”* *“vocês que ficam nas caixinhas no canto da TV mexendo as mãos?”*, enfim, terminologias e maneiras de se dirigir aos intérpretes que desqualificam esse profissional. Pensam até mesmo que o trabalho realizado é voluntário, feito por caridade, e não há um espaço político de discussão para modificar essa visão de assistência, não acontecendo a demonstração da representação que o grupo atuante acredita que seja a ideal para esse profissional, ao mesmo tempo em que ele se posiciona como *“profissional, intermediador¹³ lingüístico e cultural”*, e não como atuante porque *“ama o surdo”* ou *“tem o desejo de ajudar o surdo”*, numa visão assistencialista que perdura até os dias atuais.

O profissional intérprete de língua de sinais se supõe um sujeito envolvido com a cultura surda. Há várias produções já realizadas por pesquisadores surdos e

¹² Em inglês essa sigla representa “Children of Deaf Adults”, isto é, filhos de adultos surdos.

¹³ Aquele sujeito que *medeia* (segundo Dicionário Houaiss) cultural e lingüisticamente para pessoas que não se comunicam e partilham a mesma língua.

não surdos¹⁴ acerca dessa temática que envolve não somente os aspectos lingüísticos, a língua de sinais, mas sim as marcas identitárias, as representações sobre esses sujeitos no decorrer da história, suas produções artísticas, sua luta por uma pedagogia da diferença onde haja um currículo organizado a partir de sua experiência visual. Mas, antecedendo essas questões, há a necessidade de conhecer o significado de cultura surda. Segundo PERLIN (2005),

... A cultura surda traz em si elementos importantes que a identificam, a constituem e a colocam no rol das diferentes culturas que perfazem o panorama das posições da modernidade tardia"... "Nós surdos, entendemos nossa cultura em sua dimensão e assim como os índios pretendemos defesa da mesma, bem como de nossa língua, nossa diferença, nossa pedagogia".

Compreenda-se a autora considerando que a cultura surda não se reduz somente a língua, mas a vários elementos que os constituem como sujeitos culturais, trazendo significações e posicionamentos políticos que os desvinculam da idéia de deficientes, inferiores a pessoas não surdas, fixando a celebração da diferença e da cultura surda como grupo diferente na sociedade das pessoas que ouvem. A cultura surda se associa às políticas de significação e produções culturais específicas, e o intérprete de língua de sinais, que atua, participa e está imerso entre os sujeitos surdos, se apropria dos conhecimentos e das especificidades deste povo.

Também, os Estudos Culturais possibilitam vislumbrar investigações sobre o intérprete de língua de sinais, com discussões sobre subjetividade, cultura, representação e identidade. E assim, refletindo sobre os intérpretes de língua de sinais, nomeados no contexto da educação pelo MEC como “professores-intérpretes” ou “intérpretes educacionais”, estes, que atuam nas escolas que possuem propostas inclusivas com educação bilíngüe para surdos, passam por uma realidade profissional composta por dificuldades, que serão apresentadas pelas narrativas no decorrer do trabalho. *Sendo que me estarei detendo e enfocando a temática sobre representação, mais precisamente a auto-representação “professores-intérpretes”*; um desafio, pelo fato de ser relativamente uma temática “nova” a ser discutida, pois esses profissionais estão atuando da maneira que

¹⁴ Padden & Humphries (1988), Wrigley (1996), Skliar (1998), Quadros (1999), Miranda (2002) Lopes (1998), Thoma (1998), Lunardi (1998), Lulkin (1998) Stumpf (2003), Rangel (2003) Perlin (1998).

acham a melhor para o aluno surdo. Surge então a questão: *A auto-representação e atuação dos “professores-intérpretes” de línguas de sinais: AFINAL, Professor ou Intérprete?*¹⁵

2.2.. REPRESENTAÇÕES DE AUTORES DA ÁREA DA TRADUÇÃO/ INTERPRETAÇÃO SOBRE OS INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS

*“Quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro”
(Tomaz Tadeu Silva)*

Os intérpretes de línguas de sinais surgem dos movimentos realizados pelo povo surdo como forma de possibilitar a comunicação entre pessoas surdas e não surdas, e fazem a intermediação cultural e o contato deste povo com a sociedade, bem como sua própria imersão entre os surdos, de modo que passam a ser conhecedores das produções culturais diretamente vinculadas a estas pessoas.

Para isso, necessariamente, o intérprete passa por um processo de conhecimento desses sujeitos surdos, suas particularidades, suas produções culturais. E, enquanto pessoa não surda, na convivência e na interação se apropria dos significados que lhes são apresentados por esses sujeitos a partir da perspectiva da diferença cultural, porque socialmente eles são olhados sob perspectiva clínica, como coisa patológica, de deficiência, os sujeitos subalternos, e este não é o enfoque desta pesquisa. Ao mesmo tempo, o intérprete deve conhecer precisamente o seu lugar e o seu trabalho, o que é de sua competência profissional no momento em que for atuar. Porque saber a sua posição de sujeito no espaço em que atua faz com que saiba qual é a maneira mais apropriada para o desempenho de sua atividade no ambiente de interpretação.

Para isso, e reportando diferentes autores tradutores/intérpretes, estarei apresentando o que suas pesquisas demonstram sobre o trabalho na área da tradução/interpretação, trazendo os conceitos em forma de representação dos significados atribuídos aos intérpretes de língua de sinais que atuam sem formação superior, de modo que compreendamos quais são as habilidades e competências exigidas dessas pessoas para atuar no mercado de trabalho.

¹⁵ Sobre o Intérprete de língua de Sinais e sobre o “Professor-intérprete” e a auto-representação, discutirei no segundo capítulo.

No Brasil há cursos de extensão oferecidos por várias instituições, entre estes o Curso de Tecnólogo Tradutor/Intérprete de Libras da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Mas é pouco para a demanda desta formação superior, e a carência traz equívocos na compreensão das atribuições e posicionamentos que estes profissionais devem ter nos ambientes em que atuam. Por vezes, em Seminários, Congressos ou Encontros da categoria é que são oportunizados momentos de informação e de início de desconstrução de representações sobre a atuação dos intérpretes de língua de sinais. Trazendo as narrativas, apresento o/a P-ILS/2

“Il Encontro de Intérprete foi importante para nós do interior, porque é outra realidade de vida e trabalho. Nós não temos formação na tradução. Não tem isso ainda para formar o profissional em interpretação. Mas essa diferenciação de intérprete e professor tá começando agora de um modo bem de leve.”

Como já foi citado anteriormente, segundo SILVA (2000), conhecer e representar são processos inseparáveis que nos colocam em posições que podem nos elevar ou diminuir profissionalmente. Principalmente quando práticas equivocadas sobressaem entre outras como leis e códigos de ética que norteiam o trabalho de um profissional, por exemplo. Neste caso pode-se incluir o tradutor/intérprete de libras, se ele tem (ou não!) noção do que é ser profissional, se o seu olhar para o trabalho significa: é vocação? É ‘bico’ ou profissão?

2.3. REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS DOS INTÉRPRETES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Historicamente falando, apresento brevemente os trabalhos que eram desenvolvidos pelos intérpretes de língua de sinais, os quais demonstram significados e representações que se perpetuam até hoje. Dentre vários autores cito QUADROS (2005), ROSA (2003), que apresentam a situação tal como SANDER (2005):

Que a partir de uma necessidade, isto é, pessoas Surdas e ou ouvintes necessitam de comunicação. Então, surge o intérprete que “faz ligação” entre os dois mundos. Historicamente, as pessoas que tinham algum conhecimento da língua de sinais, “ajudavam” a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. Geralmente eram parentes, vizinhos ou algum amigo que, “voluntariamente doavam-se” para interpretar nos mais diversos espaços, possibilitando aos surdos o “acesso” às informações que circulavam na sociedade.

Os termos em negrito significam representações dos intérpretes, por um momento como se fossem uma “coisa”, um fio de telefone que “faz a ligação”, ou uma “ponte” entre os surdos e as pessoas não-surdas, ainda a “voz e ouvidos” dos surdos. Em outros momentos como almas caridosas, que estão no mundo para ajudar os surdos, que têm muita “paciência”, e há ainda elogios para o “trabalho lindo” realizado por aquelas pessoas. É claro que o objetivo era possibilitar aos surdos o acesso à informação, mas as pessoas se esqueciam de que o surdo seria um dos agentes facilitadores, contribuindo para o desenvolvimento e socialização da língua e do seu ser. Vejamos como se posiciona **aPILS/6** na narrativa a seguir.

*...quando iniciei o trabalho com a língua de sinais foi na igreja **voluntariamente**, os surdos queriam saber o que o padre falava. Então eu fui lá, mesmo não sabendo como fazer, como interpretar a linguagem da igreja, porque na minha cabeça eu sabia o que era ser intérprete, mas isso eu não era ainda, na prática, faltava muito. Eu apenas sabia me comunicar, mas fui para não deixar os surdos na mão. Estavam me ensinando língua de sinais e então eu percebi que eu precisava dar um retorno para eles, mesmo que fosse interpretando na igreja. (**aP-ILS/6**)*

Percebe-se que a representação anteriormente citada do intérprete se perpetua até os dias atuais. O voluntariado, seja dentro ou fora da religião, ainda é muito forte. Os honorários desses sujeitos estão sempre abaixo dos que os profissionais normalmente cobram, fazendo com que, além da desqualificação do trabalho profissional, o voluntariado possa ser visto também como um “bico”.

No Brasil, muitos dos intérpretes conhecidos tiveram sua trajetória iniciada com trabalhos atrelados à religião, no início da década de 80, como a da narrativa do excerto acima. SANDER (2005) confirma esse contexto, e ainda acrescenta:

*...a maioria dos Intérpretes no mundo iniciou em igrejas cristãs, voluntariamente em nome da missão... **Claro que os Intérpretes não sabiam que estavam fazendo, mas se sentiam no “caminho certo” e, apoiados pelos Surdos, continuavam a servir os surdos “por amor”.***

Novamente aparece a representação do intérprete de “alma caridosa” e daqueles não advindos da religião, filhos de pais surdos – CODAS como foi falado anteriormente, amigos, ou ainda namorados de surdos. Percebe-se então que a identificação dessas pessoas pelo trabalho de interpretação se dava por questões

particulares, não havendo formação na área e sendo esta uma atividade informal. Como há situações onde a religiosidade e os deuses de amor devem chegar aos surdos, e o intérprete realiza seu trabalho porque ama os surdos, sem entrar no mérito de ser isto bom ou ruim, vejamos como se coloca nosso/a (P-ILS/7):

*... eu trabalho voluntariamente com os surdos porque eu amo eles, não tenho deficientes auditivos na minha família não, e por isso também que eu quero ser tradutora para **ajudá-los**. Quero que vivam bem. Porque eles não podem ser amados por Deus e entender que Deus os ama? Eu quero ser intérprete porque eu amo os surdos, adoooooro eles. (P-ILS/7)*

Mas será que os surdos precisam somente de evangelização? Entender que Deus os ama basta para viver bem? Isto possibilita o crescimento dos movimentos de resistência dos surdos? Faz com que a profissionalização dos intérpretes de línguas de sinais se acelere?

Já apresentado, LEITE (2004) afirma um posicionamento diferente, de uma intérprete de língua brasileira de sinais nomeada Denise Coutinho, representando-a corajosamente como profissional; e ainda a apresenta como a primeira intérprete a assumir publicamente a interpretação, enquanto profissão, nas discussões das lutas das pessoas portadoras de deficiência¹⁶:

*Por ocasião da constituinte que preparou a Constituição Brasileira de 1988 surgiram as comissões de luta das pessoas portadoras de deficiência. No Rio de Janeiro, a representação dos surdos foi constituída por Ana Regina e Souza Campello e João Carlos Carreira Alves, que tinham como intérprete nos eventos a jovem pernambucana, Denise Coutinho, que se encontrava nessa cidade para estudar. Era ela já conhecedora da língua de sinais e, portanto, **assumia, corajosamente, a tarefa de interpretar em público** em uma época que nenhum incentivo existia para o exercício dessa função, muito pelo contrário, era uma atuação considerada por profissionais da área, como sendo um retrocesso à imagem social dos surdos e das pessoas que assim, por ventura procedessem, sendo, severamente criticadas e desprestigiadas. **A estudante Denise Coutinho foi a primeira pessoa a assumir a interpretação da LIBRAS publicamente, em evento coletivo, podendo ser considerada a primeira intérprete de LIBRAS no Rio de Janeiro, quicá no Brasil** (2004).*

¹⁶ Quando utilizar terminologias como *portadores de deficiência, deficiente auditivo* as estarei apresentando conforme o texto do autor, da maneira que ele as apresenta no seu trabalho escrito.

Mas, um detalhe: pela expressão “*assumia corajosamente*”, nota-se que poderia ou não haver algum tipo de punição ou de implicações em sua vida profissional ao se apresentar como intérprete de língua de sinais, já que naquele período a ênfase, na verdade, ainda estava na educação oralista para os surdos. A “língua de sinais” surgia como um instrumento de apoio para o ensino da fala, ou ainda, a intérprete, como citada por LEITE (2004), era como uma heroína para os surdos que estavam presentes naquele momento, pois assumir uma língua que socialmente estava vinculada a gestos e a um meio “feio” de se comunicar poderia suscitar algum tipo de repreensão.

Ao mesmo tempo que apresento a narrativa de *P-ILS2*, demonstrando que era um favor que os intérpretes faziam para os surdos, pois a língua não era vista como língua e eles faziam a interpretação para que pudessem participar das atividades, vejamos a narrativa seguinte.

“...A gente fazia antes a interpretação não, assim, sem saber, sem ter a noção do que é o intérprete quando tinham os usuários de, na escola, o cultural, a hora cívica, que no interior tem muito uma vez por mês, a gente interpretava pro surdo num cantinho, num cantinho, lá atrás, escondidinho, porque, não era uma coisa assim vista como língua, ela era na verdade um favor, na verdade a gente era visto, a gente se achava, era visto como uma professora boa, que tava passando aquilo para ele, era um favor que tava fazendo para ele, não era visto como intérprete e nem como professora. Era uma favor que tu tava fazendo na hora ali, como ele, coitado ia ficar sem entender, era essa visão que se tinha antes de 2002 e até 2002 mais ou menos... porque não tinha... Meu Deus! Se a gente chegasse por exemplo, pegar um espaço lá na frente para interpretar numa palestra, numa coisa, não era num cantinho. Porque nós ainda levava os alunos, ó, a gente se achava, porque levava os alunos. Muitos professores não levavam, eles não entendiam nada mesmo, pra que levar?”

Também LEITE (2004) menciona outro intérprete que tem sua representatividade nos movimentos surdos, Ricardo Sander, por ser o primeiro intérprete a apresentar o Hino Nacional do Brasil em língua de sinais, em eventos organizados pela Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos – FENEIS, demonstrando um espaço democrático, se assim pode-se dizer, no qual as pessoas surdas têm acesso ao “*canto musicado (nesse caso, sinalizado) que simboliza nossa nação*”.¹⁷

¹⁷ Conceito de hino apresentado pelo Dicionário de Língua Portuguesa: Larousse Cultural, 1992.

SANTOS (2006:51) traduz muito bem quando se fala nas representações dos intérpretes de línguas de sinais no decorrer da história, e diz: *“Esses discursos se direcionam na perspectiva assistencialista, do bom, do benevolente (por ser lindo o trabalho) e da pessoa paciente, demonstram atitudes que não concebem o ILS como profissional; ao contrário, como uma pessoa dotada de bondade, de amor e de compaixão.”*

Não esquecendo que pensar as representações, pode-se dizer, são artefatos¹⁸ construídos culturalmente pela forma como se desenvolveu o trabalho dos intérpretes dentro da cultura no decorrer da história, e a própria representação que cada um tinha do que era (é) “ser intérprete”.

Segundo QUADROS (2005),

Em vários países há tradutores e intérpretes de língua de sinais. A história da constituição deste profissional se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania..”

Esta realidade é perceptível, e à medida que os movimentos surdos conquistavam seu espaço na sociedade, com a legitimação da língua de sinais como meio de comunicação oficial, possibilitavam também o crescimento e o desenvolvimento da profissionalização dos intérpretes de línguas de sinais, bem como sua própria representação.

A mesma autora ainda relata que países como a Suécia, os Estados Unidos, a Finlândia, a Dinamarca, a Europa, criaram suas Associações como forma de promover cursos de formação para intérpretes de línguas de sinais, fossem de curto, médio ou longo prazo, possibilitando a qualificação dos profissionais que atuavam empiricamente, e uma representação profissional dos intérpretes nesses países.

¹⁸ Artefato, nesse contexto, visto não como algo concreto, mas como representações positivas ou negativas construídas social e culturalmente, que tiveram implicações que se apresentam atualmente na forma de desrespeito com o profissional, preconceito, desvalorização, desqualificação, e em muitos casos, como se apresentará na narrativas dos “professores-intérpretes” a opressão para o exercício de um trabalho que não é de sua competência. Sei que há autores que divergem desta forma de apresentar o artefato.

Em 1964, nos Estados Unidos, foi fundada uma Organização Nacional de Intérpretes para Surdos, atualmente o Registry of Interpreters of the deaf – RID. Segundo PATRIE¹⁹ (2004), além do registro após a avaliação e das responsabilidades que são de sua competência, há a promoção de pesquisas sobre as práticas dos intérpretes que atuam na educação.

Repensando as representações que foram mostradas no decorrer desta parte do trabalho, vale ressaltar que o assistencialismo, a caridade, o intérprete como “ser-objeto”, ridicularizado e referido com terminologias pejorativas, são fatos que se perpetuam até hoje. A sociedade os produz e, acredito, os próprios intérpretes de línguas de sinais se apropriam do discurso da sociedade. Absorvem-no de tal maneira, pois já estão “anestesiados” com tantas representações, que ele vai de encontro ao que almejam, desejam, lutam. Querendo ou não, acabam reproduzindo e permitindo algumas dessas representações, seja em maior ou menor intensidade.

Dar uma assistência ao surdo exige bom senso dos intérpretes, levando em consideração o código de ética, que devemos conhecer muito bem. O Capítulo II do Código de Ética, onde constam *Relações com o Contratante do Serviço*, apresenta o seguinte:

6º. O intérprete deve ser remunerado por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação, em situações onde fundos não são possíveis;

Mas esse parágrafo traduz somente uma idéia do que seja o intérprete dar uma assistência profissional ao surdo que não possui condições financeiras adequadas para a remuneração do serviço prestado, diferente do assistencialismo, que acaba tendo conotação de “coitadinho, eu vou ajudar”.

2.4. INTÉRPRETES NARRANDO SOBRE O “PROFESSOR-INTÉRPRETE”

Nesta parte da pesquisa, trataremos das narrativas de intérpretes de línguas de sinais sobre o trabalho que os “professores-intérpretes” vêm desempenhando nas propostas de educação bilíngüe para surdos. Em discussões com outros intérpretes

¹⁹ Artigo: Sign and Spoken language interpreting: a componential approach to skills development. Encontrado no site da AIIC- Associação Internacional de Interpretes de Conferências. Página acessada em 20/11/2004. www.aiic.net/ViewPage.cfm/page1513.htm

de línguas de sinais que atuam profissionalmente na área da educação no Brasil, através da lista de discussão *brasils*²⁰, quando eles narram seus contextos percebe-se a necessidade de direcionamento de pesquisas que tratem do trabalho do “professor-intérprete”. Atualmente é preocupante o papel que vem sendo desempenhado, de maneira geral, por esses profissionais na Educação dos Surdos, pois, devido a um direcionamento do que é sua função real na educação, parece que se criam fantasias acerca de sua atuação. Como se pudessem, em sua prática, trabalhar segundo a nomenclatura, em momentos professor e em outros momentos intérprete, misturando as duas funções com conseqüentes conflitos, tanto para eles próprios quanto para os alunos surdos. Vejamos a crítica que aparece nesta narrativa:

... olha só o equivoco que se apresenta quando falamos em professor-intérprete ou intérprete educacional!!!!A sociedade mal conhece o intérprete de língua de sinais... quem dirá o professor-intérprete!!!Precisamos de pesquisas que demonstrem a sua função dentro da escola e seu envolvimento na educação e também o seu nível lingüístico. Pesquisas que contribuam para os SISTEMAS DE EDUCAÇÃO (ênfase dada pelo ILS), quando falo em sistemas de educação falo MEC, Secretarias de Estado(s) de Educação... que não se aproximem para conhecer somente o todo... Educação de surdos, mas os profissionais que a compõe! ... e ainda, eu mesmo conhecendo o mínimo da língua de sinais, com a compreensão fragmentada do que eles falavam, eu sabia que o ser intérprete, era ser uma profissão, já pensava em ser um profissional, mesmo atuando na igreja que é outra história diante da sociedade na qual vivemos...sei o que é trabalhar na igreja e na sociedade com instituições governamentais que nos desqualificam e não nos reconhecem como profissionais...(BrasILS1)

Ao mesmo tempo que *BrasILS2* indaga realmente quem é, na escola, esse profissional que atua na educação, ainda solicita bibliografias que possibilitem compreender quem é o “professor-intérprete” e o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Será que é função do intérprete preocupar-se com o processo de ensino-aprendizagem das pessoas surdas?

²⁰ *Brasils*: é uma lista de discussão sobre temas voltados para a área de tradução e interpretação, aberto para participação dos intérpretes de qualquer parte do Brasil ou até mesmo de outros países via e-mail.

Link relacionado:<http://geocities.yahoo.com.br/macripiper/ils.htm>

Entrar no grupo: brasils-subscribe@yahoogrupos.com.br

Sair do grupo: brasils-unsubscribe@yahoogrupos.com.br

“...Intérprete educacional, professor-intérprete... Isso existe mesmo??? Olá, amigos. Sou intérprete de Libras atuando numa escola estadual de ensino médio em Minas Gerais. Eu estou tentando iniciar uma pesquisa para meu TCC da Pós Graduação sobre o papel do intérprete de Libras no processo ensino-aprendizagem, ao atuar com Surdos incluídos no ensino regular fundamental e médio. Uma das grandes indagações que me inquietam e despertam a curiosidade é saber se de fato existe esse profissional que alguns chamam de INTÉRPRETE EDUCACIONAL ou PROFESSOR-INTÉRPRETE, e se existe, quem é ele de fato, e que o diferencia do intérprete de Libras propriamente dito, aquele "pau pra toda obra" que todos já sabemos quem é. Alguém arrisca debater a respeito? E, se conhece, pode me indicar bibliografia sobre o tema? Obrigada desde já.”

Ainda há outra colocação, de *BrasILS3*, onde se dá continuidade à discussão sobre a possível diferença entre intérprete de LIBRAS, intérprete educacional e professor-intérprete, bem como à importância de problematizar e discutir a atuação desses profissionais.

“ ... Ao meu ver, intérprete de libras é uma coisa, intérprete educacional é outra e professor intérprete é ainda outra. Trata-se de três distintas figuras. O primeiro seria o intérprete comum, o segundo seria 'especializado' para atuar na esfera educativa, sem necessariamente ser um professor, enquanto o terceiro seria um intérprete que é também professor (na função prática do termo). Este terceiro parece ser o mais problemático para nós. Me parece que autores como Ronice, em algumas ocasiões, usam esta nomenclatura por uma questão puramente organizacional, uma vez que o estado apenas contrata professores- intérpretes, não aceitando a figura pura do intérprete (vejam o artigo "Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações" no site do Scielo). Mas, como bem salientou @ ... , intérprete educacional e professor intérprete são tidos como a mesma coisa (apesar de teoricamente não serem) e, na prática, em algumas cidades, acabam mesmo sendo. Você está certa: é importante problematizar estes termos. Um abraço,

2.4.1. “PROFESSORES-INTÉRPRETES” NARRANDO SUAS HISTÓRIAS

No Estado do Paraná, discute-se o trabalho dos “professores-intérpretes” em alguns eventos, não esquecendo que o Paraná possui uma história de inclusão e Educação de Surdos diferente de SC, com políticas educacionais mais avançadas; porém as práticas demonstram ser as mesmas dos profissionais de SC, conforme a narrativa que segue abaixo:

“... nós aqui no PR temos cursos de formação para os professores-intérprete. Temos oficinas, palestras, para que a gente melhore nosso trabalho com os surdos na escola. Isso é muito bom, mas a maioria mostra eu acho que é mais como o professor trabalha, não como intérprete. Temos até escola de surdos mas a inclusão é muito mais forte na escola regular, exigindo nossa presença como em outros estados do Brasil. Políticas avançam mas a prática é a mesma. Não muda porque ainda falta mais formação e momentos para que a gente (professor-intérprete), consiga tempo pra poder falar mais do nosso trabalho na sala de aula.” (P-ILS/5)

Em Santa Catarina, timidamente se iniciam “conversas”, como veremos mais adiante, pois até o ano de 1999 ainda não havia a discussão sobre inclusão dos sujeitos surdos na rede regular de ensino, como narra aP-ILS/6.

“... eu lembro quando iniciei um curso de linguagem de sinais, que falava assim na época, os surdos ainda não se pensava em eles estar na sala com os alunos que ouvem. A inclusão passava mais como conversa entre alguns profissionais da educação especial que acreditavam na capacidade dos surdos, porque os sistemas de educação, estadual e municipal, não enxergavam nada disso, como um “deficiente auditivo” vai ficar com criança normal na mesma sala, vai pra classe especial ou pro IATEL. Na verdade queríamos uma escola só pra surdo mesmo com a falta de profissionais que tivessem domínio da língua. Poucos professores sabiam e tinham uns dois intérprete Testemunhas de Jeová mas que o pouco que eu via traduzir eles faziam muita coisa errada. Não traduziam tudo que a pessoa ouvinte falava e os surdos não recebiam a informação de verdade. Quem fazia isso depois eram pessoas que sabiam um pouco da LIBRAS, os pais, professores e os surdos que ouviam um pouco. Isso não é inclusão! Principalmente essa inclusão que ta aí.. é muita exclusão. E eu me lembro de ti, quando aprendias a LIBRAS (aP-ILS/6 pára e sorri), tu era muito interessada na LIBRAS, tava no meio dos surdos e tinha surdo que preferia a tua língua de sinais bem básica mas com a tua ética e postura de intérprete. Acho que se eu tivesse mais envolvida com os surdos hoje e na FENEIS eu tava melhor.”

Vejamos a narrativa que traz aPILS/6 quando fala em língua de sinais e ética ao mesmo tempo, que diz: *se tivesse mais envolvido(a) com os surdos hoje e na FENEIS eu tava melhor*. Percebe-se a preferência dos surdos por um intérprete com “a língua de sinais básica” e ética, em vez de um excelente intérprete sinalizador, mas sem ética. aPILS/6 também demonstra conhecer tradução/interpretação, pois fala que “*via traduzir coisa errada.*” Nota-se também que estar engajado, ou que a imersão entre os surdos, possibilita maior credibilidade (ou não), entre eles. Contudo, não se deve esquecer que ser intérprete não é somente ter ética, mas ser conhecedor de técnicas, competências e habilidades tradutórias.

Falar de inclusão era somente para alguns profissionais que, na verdade, davam credibilidade aos surdos no que se refere a sua sociabilidade e aprendizagem como a qualquer outro sujeito, e pode-se ver que eram professores de educação especial. O intérprete da narrativa não era a melhor opção naquela época, para aquele momento e para aqueles profissionais.

Mas aos poucos, com o decorrer do tempo, os intérpretes que atuavam nos movimentos surdos no Brasil foram-se mobilizando, e organizaram dois encontros. O primeiro foi em 1988 e o segundo em 1992, juntamente com a FENEIS. Ambos os encontros visavam à troca de experiências entre os profissionais, sendo que no primeiro discutiu-se sobre questões relacionadas ao regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes, mas em nenhum momento, que se saiba, houve discussões voltadas para o intérprete como um sujeito (para não dizer elemento!) cultural do povo surdo.

Quando se discute língua, a reflexão que se pode realizar é que *línguas* são independentes de LEIS; o que acontece é: quando existem povos que fazem parte de uma nação, se institui legalmente uma língua para que seja oficialmente utilizada por determinado povo para que possa se comunicar. Mas quando essa língua não atinge outro determinado povo, que possui sua própria língua, pode-se dizer que há comunicação a partir de uma interlíngua, ou seja, misturam-se as línguas para se entenderem.

Inicialmente foi o que aconteceu com as pessoas ouvintes; houve necessidade de se comunicar com os surdos, e as pessoas não surdas, nessa relação lingüística, faziam com que houvesse a predominância de sua língua oficial, no caso do Brasil, que prevalecesse a estrutura do português no momento de interação, utilizando os sinais para conseguirem se fazer entender, de alguma forma, com esses sujeitos.

“... eu lembro, quando comecei a aprender a linguagem de sinais ainda usavam a comunicação total, os surdos falavam e sinalizavam junto e eu como ouvinte aproveitava para entender o que eles falavam. Eu lembro que eu usava o português sinalizado porque não conseguia pensar em LIBRAS, eu acho por isso que é tão difícil entender os surdos, porque eles quando tão sinalizando com outro surdo é diferente, às vezes não dá pra entender porque usam a LIBRAS pura. Acho que por isso que não entendia e ainda não entendo alguns surdos, por causa que eu ainda fico presa no português. Mas acho que tem um pouco da influência dos surdos que nasceram nas famílias de ouvintes e tem o português e a libras misturados. É complicado! aP-ILS6 coloca a mão ao lado do rosto e apresenta expressão de angústia)”

Os cursos que eram ministrados para as pessoas não surdas não possuíam um método adequado de ensino de segunda língua para lhes oferecer, e, ao mesmo tempo, os surdos pareciam não desejar realmente “dar” essa língua que foi tão difícil de preservar.

Mas o intuito deste parágrafo está em chamar a atenção para as línguas orais, pois sabemos que são naturais e maternas para as pessoas não-surdas, aprendidas no convívio com os falantes dessa mesma língua, na família, no relacionamento social com outras pessoas não-surdas. No caso das pessoas surdas, a língua de sinais é natural; porém, o que acontece é o seguinte: como a grande maioria das crianças surdas nasce em famílias de pessoas ouvintes, que desconhecem ou têm vergonha da língua de sinais pela “ausência”²¹ de informação sobre a sua importância e seu status lingüístico, os pais expõem tardiamente seu(sua) filho(a) a ela. E para que os surdos pudessem ter acesso e direito a sua língua, criaram-se movimentos de resistência para que sua educação fosse pautada nesta língua, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diante de muitas lutas dos movimentos surdos no Brasil e da organização da FENEIS, conquistou-se o reconhecimento e a oficialização da LIBRAS como meio de comunicação das pessoas surdas, a partir da LEI Federal nº 10.436²² de 24 de Abril de 2002, conforme expressa no trecho abaixo, que a compõe,

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

E ainda, no parágrafo único, o que é a LIBRAS,

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

²¹ Apresento a palavra “ausência” entre aspas devido a acomodação e a falta de interesse de muitas famílias em não querer se esforçar para conhecer e aprender a língua de sinais para conseguirem interagir com seus filhos surdos.

²² Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. Página acessada em 20/01/2006.

<http://www.feneis.com.br/legislacao/libras/Lei%2010.436.htm>

Esta conquista traz implicações positivas não somente para a comunidade surda, mas também para os intérpretes de línguas de sinais, em forma de reconhecimento profissional. Porém os documentos oficiais não demonstram a função desse profissional nas Escolas Inclusivas com Propostas de Educação Bilíngüe para Surdos, e muito menos apresentam discussões sobre cultura surda e o seu devido respeito. *P-ILS/5* apresenta a seguinte narrativa sobre o “mal-estar” que a ausência de documentos regulamentadores do trabalho do intérprete e do “professor-intérprete” vem causando:

“... ok! Regulamentam a língua, e nós? Como fica o nosso trabalho na escola? Eu tenho dois papéis: na 6ª eu sou intérprete e em outros momentos eu tenho que até mesmo explicar sobre surdos para os profissionais... que papel é esse meu? Eu me sinto mal de não estar 100% na sala de aula. Os alunos acabam ficando sempre comigo na última aula porque às vezes eu tenho que estar “atendendo” nas outras salas e depois volto para explicar para os surdos. Então, o que eu faço... eu interpreto e acabo explicando. É tanta pressão que acabo explicando e não interpretando. Que confusão! Me faz mal isso.” (P-ILS5 faz o sinal de confusão, sentir e ruim.)

“.. ah... sem a organização oficial do trabalho é difícil! Assim, o que acontece lá (no interior), só tem aquele/a professor/a naquela cidade que sabe um pouco a língua de sinais, né! É um/a professor/a da sala de recursos, não é nem um/a professor/a bilíngüe, nem intérprete. Só tem aquela criatura que entende o surdo lá um pouco. Então é aquela pessoa que vai no médico, que vai fazer missa, é aquela pessoa que vai fazer tudo. Vai interpretar um casamento, então, a gente tem que dar conta Mauren, eu tenho fita de formatura de casamento gravada... tem que vê! Se a gente não fizesse, não tinha outra pessoa que fizesse lá. Então, a gente não se via como intérprete. Hoje, eu vejo o que é o interprete, eu nunca vou ser interprete! Eu sou professor/a, me vejo como professor/a! Na hora que to ali, precisa de um quebra-galho, eu vou interpreto.” (P-ILS2)

P-ILS/2 já demonstra, por meio de sua narrativa, que se não estivesse presente não haveria outra pessoa para fazer a interpretação, mesmo sendo professor(a), acabava “quebrando um galho”, fazendo porque não havia quem fizesse, trazendo uma representação que desqualifica profissionalmente os intérpretes de língua de sinais, que acabam aparecendo como “quebra-galho”, como se esse tipo de atuação qualquer pessoa pudesse realizar, pois é só “mexer as mãos”, é um “bico”. Por isso, a organização do trabalho, no sentido de regulamentá-lo tanto para os que atuam na educação quanto para os que atuam nos demais ambientes sociais, torna-se pertinente e urgente.

Mas também há, para outros profissionais, a oportunidade de atuar como intérprete enquanto um “bico”, também devido à ausência de outras pessoas, conforme aP-ILS4

“...me formei na faculdade e fui trabalhar, saí da UFSC, e eu fui trabalhar na sala de aula, aquela coisa toda, processo para professor e fui para a ACIC trabalhando com cegos. Nesse tempo, fiquei dois meses e abriu concurso num colégio e eu fui fazer né, aí enfim, comecei como intérprete na sala de aula ali. Mas anteriormente eu já tinha sido intérprete assim, no dia-a-dia, em algumas ocasiões com a Profª Gládis, com o Rodrigo, com o Deonísio, com alguns, com a Ana Regina, então com alguns surdos entendeu? Mas não efetivamente intérprete, nada disso...”(aP-ILS4)

Mas não se pode esquecer que, à medida que os surdos avançam, os intérpretes têm mais oportunidades de exercer e mostrar a sua função de tradutores/intérpretes, e de não professores explicadores. E isso, devido à demanda de atividades que passam a ser realizadas pelos surdos, ao mesmo tempo é uma forma de “conquistar” o seu espaço conflituoso, como uma categoria profissional. Pois SANDER (2005) confirma que:

Hoje já se consegue ver o Intérprete como um profissional, um trabalhador e como um importante agente transformador na comunidade de surdos e ouvintes... ao longo dos anos 90 iniciamos uma construção profissional desta figura, incluindo a necessidade de treinamento específico, de uma formação na área onde atua e de claras linhas de conduta para a profissionalização da sua atuação.

O Decreto nº 5.626²³ de 22 de Dezembro de 2005 que regulamenta a Lei traz, não somente para a educação de surdos mas também para quem está atuando como intérprete na educação, possibilidades efetivas de formação profissional em nível superior Tradutor/Intérprete, com habilitação em Língua de Sinais e Língua Portuguesa. Ou ainda, cursos de formação continuada e extensão, sendo que as instituições promotoras devem ter parceria com as universidades. Além dos cursos de formação na área da tradução/interpretação, o decreto apresenta a realização de exames de proficiência lingüística como forma de viabilizar o acesso ao mercado de trabalho para os intérpretes que estejam mais qualificados para exercer a função. Vejamos o que *P-ILS6* diz a respeito da LEI e do decreto que regulamenta a LEI

²³Disponível na íntegra em:

<http://www.feneis.com.br/legislacao/libras/Regulamenta%E7%E3o%20da%20Libras.htm>

LIBRAS, ao mesmo tempo em que faz uma crítica com relação à prova de proficiência lingüística, o Pró-LIBRAS:

“... pois é, o MEC faz uma Lei, regulamente e aí... faz o prolibras que reprovou muitas gente que estão dando a vida nas escolas pelos surdos. Há erros já no momento da inscrição quando nos colocam em situação de desconforto, temos formação em pedagogia, graduação mas trabalhamos em escolas de ensino fundamental e médio, como vamos interpretar conteúdos de nível superior? Cadê a formação para os intérprete e professores-intérpretes, porque percebo a separação. Ela existe sim, porque somos sempre deixados de lado na escola. Eu por exemplo, nunca tive contato com materiais ou leituras sobre interpretação, sou pedagoga, professora bilíngüe e o trabalho que faço é conforme dá, troco umas idéias com colegas e realizo meu trabalho, as vezes acho que interpreto, mas na maioria das vezes eu explico, sou professora bilíngüe, não sou professora-intérprete, esse negócio dá muita confusão, principalmente com relação a nomenclaturas, ou é professor ou é interprete.

O MEC nem um direcionamento para que consigamos fazer um trabalho como professor-intérprete. Ta, trabalho na educação, mas qual é minha função na escola? Para que essa LEI se não contribui com nosso trabalho? Intérpretes são os das universidades, eles sim têm um trabalho organizado!”

(aP-ILS6)

Mas mesmo assim as leis vêm para nos auxiliar, como a lei federal que oportuniza desdobramentos importantes em vários Estados do Brasil, fazendo com que sejam geradas leis estaduais e municipais em várias regiões do país, responsabilizando as redes públicas, sejam estaduais ou municipais, pela formação dos profissionais para que atuem na educação de surdos nos diferentes níveis de escolarização.

No Estado de Santa Catarina houve a instituição do Fórum de Direitos dos Surdos²⁴, em função das reivindicações dos movimentos surdos, que tinha como objetivo congregar os segmentos interessados em discutir as políticas públicas para a área da surdez²⁵ neste Estado, constituído por surdos, pais e profissionais da área da educação de surdos. As discussões e ações resultaram em importantes conquistas. A primeira delas foi a oficialização da lei da língua de sinais em Santa Catarina, no ano de 2001, anteriormente à Lei Federal. E, ainda, o fórum proporcionou também vários desdobramentos para discussões sobre a formação superior para surdos e ouvintes, tanto na educação quanto em estudos voltados para a língua. Durante as discussões desenvolvidas na ocasião, o intérprete de

²⁴ As informações contempladas no decorrer do trabalho sobre o Fórum de Direitos dos Surdos advêm de registros realizados pelos sujeitos que faziam parte deste grupo no ano de 2001 e que estão arquivados no Núcleo de Estudos Profissionalizante da Surdez – NEPS, situado no CEFET, no Município de São José, sendo que são registros de acesso público.

²⁵ Palavra utilizada pelos participantes e em documentos do Fórum, disponíveis no CEFET-UNED-SJ.

língua de sinais era timidamente citado, não havia clareza entre os sujeitos que participavam dessas reuniões, da função real do intérprete naquele contexto, e o foco mesmo estava nas políticas públicas para os surdos. Contudo, normalmente, o intérprete estava presente nas reuniões, para que os surdos participassem das discussões.

A partir das reivindicações do Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos, no Estado de Santa Catarina, o Governo reconhece oficialmente a língua de sinais através da Lei nº 11.869 de 06 de Setembro de 2001, como segue no trecho abaixo.

Art. 1º Ficam reconhecidos oficialmente, no Estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Por meio desta lei, torna-se dever de toda Rede Pública Estadual de Ensino garantir o ensino bilíngüe para surdos, provocando modificações na educação destas pessoas em nosso estado, incluindo o trabalho de interpretação nas salas de aulas onde houver presença de surdos. Mas percebe-se que ainda não há clareza, pelas instituições maiores e pela comunidade escolar, a respeito da real função do “professor-intérprete”, e eles mesmos ficam nesta “fronteira conflituosa”, pois os documentos oficiais falam do tradutor-intérprete e sua função, mas, e os “professores-intérpretes”? Como esses sujeitos atuam nas escolas e se auto-representam diante de uma proposta que não apresenta clareza em suas atribuições em sala de aula? E em nenhum momento percebe-se também o ILS ou P-ILS como um sujeito cultural atuante, juntamente com o povo surdo.

Fica claro no decorrer deste texto que há certo desentendimento teórico - que se fez necessário para situar o leitor -, pois qualquer conquista do povo surdo se deu mediante LEIS devido a anos de história marcada pelo estigma da deficiência, e não pela simples diferença enquanto sujeitos culturais.

CAPÍTULO III: O TRADUTOR/INTÉRPRETE E O PROFESSOR

3.1. AS DIFERENTES ATRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS: O PROFESSOR E O TRADUTOR/INTÉRPRETE

Dirigindo o foco desta pesquisa para a discussão sobre o “professor-intérprete”, faz-se necessário primeiramente apresentar o olhar de alguns autores como NAPIER (2006), RODRIGUEZ (2001), METZGER (1999a), QUADROS (2002) para as representações sobre o intérprete de língua de sinais, sua atuação, e as habilidades e competências de interpretação que são necessárias para que esses profissionais possam desenvolver, com melhor propriedade, seu trabalho. E, ao mesmo tempo, sobre os modelos que são mais utilizados pelos intérpretes de língua de sinais para a atuação possível dentro e fora da sala de aula.

Também apresentarei, em um segundo momento, as atribuições que são de responsabilidade dos professores, como forma de evidenciá-las numa perspectiva mais cultural de educação. Tentarei deixar clara a diferença que existe entre esses dois profissionais, trazendo autores como MELLOUKI e GAUTHIER (2004) e FLEURI (1997). Mas não se propõe estabelecer a diferença somente pela diferença, pois não é o desejo aqui traçar binarismos, e sim mostrar as representações de duas profissões que estão se entrelaçando, e que há momentos em que entram em conflito e outros em que parece haver certo conforto.

Para discutir sobre a atuação dos “professores-intérpretes”, os autores JONES (2004), KELMAN (2005) e MARTINS (2004) estarão apresentando, a partir de suas pesquisas, como esses profissionais atuam na educação. Ao mesmo tempo, serão mostradas as considerações de PERLIN (2006) sobre o intérprete de língua de sinais como um sujeito cultural que traduz/interpreta enunciações e significados.

Esse capítulo se faz necessário para refletir realmente a função desses profissionais, sem querer entrar no mérito da questão de profissão melhor ou pior. Até mesmo porque não há uma função melhor ou pior, mas sim duas profissões com funções distintas e com a sua devida importância, cuja representação nominal

equivocada está trazendo certo desconforto para boa parte dos profissionais, onde uma das funções é mediar o(s) ensino(s) e a(s) cultura(s), e outra é intermediar lingüisticamente esse(s) ensino(s) e essa(s) cultura(s). Também, conforme PIRES e NOBRE (2004:162), foi a partir das reivindicações das pessoas surdas que se tornou possível a presença de um *intérprete*²⁶ no ambiente escolar e em ambientes sociais. Confirmando o que as autoras apresentam, trago a narrativa de *aP-ILS/6*:

“... na verdade, nós que trabalhamos como intérpretes e não professores-intérpretes estamos no mercado de trabalho por causa dos surdos, das suas lutas pela língua e pra que tivessem o intérprete nos lugares públicos, mas principalmente na sala de aula. Mas uma coisa que eu acho que na verdade a luta não foi só deles tem grupos de pessoas que são companheiros deles que ajudaram também como os pais, os professores e os intérpretes, nós que nunca somos lembrados, somente se lembram da gente quando precisam da interpretação...”

E é importante ressaltar que *aP-ILS/6* em sua narrativa demonstra que o “esquecimento” para com os intérpretes se inicia dentro do próprio grupo de pessoas que fazem parte dos movimentos de resistência, tanto por parte das pessoas surdas como das não surdas.

O próximo tópico considero importante, pois traz um panorama do que é o trabalho do intérprete de língua de sinais e em seguida o trabalho do professor em sala de aula.

3.2. O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Considerando os equívocos conceituais relacionados aos termos tradução e interpretação, que são espaços de atuação e competências marcados pelo senso comum, torna-se necessário esclarecê-los em função de que estarão sendo discutidos no decorrer deste trabalho. Embora exista a similaridade de produção, no sentido de intermediar a comunicação entre pessoas de línguas diferentes, há diferença no modo de atuação do tradutor e do intérprete no momento em que atua, podendo ser na tradução escrita, na interpretação de línguas orais ou das línguas de sinais. Já de início, vejamos a narrativa de *P-ILS/1*, *P-ILS/2* e *P-ILS/5*.

²⁶ A nomenclatura *intérprete* é utilizada pelas autoras em seus textos, constando nas referências bibliográficas, pois isso a não utilização de “professor-intérprete”, respeitando os escritos das autoras.

“ahhh... tradução é quando eu passo de uma língua para outra. Eu traduzo o surdo da língua de sinais para o português e interpreto do português para língua de sinais. Na verdade, eu faço pouco isso aí na sala de aula, porque tenho que dar conta de interpretar para o surdo o conteúdo e que ele entenda.” (P-ILS/1)

“... na verdade, pensei que fosse tudo igual, agora parando pra pensar, a tradução é escrita e a interpretação falada? Mas na língua de sinais isso faz alguma diferença? Não sei como explicar isso agora...” (P-ILS/2)

“...tradução e interpretação, hummm.. tradução falando genericamente é traduzir de uma língua para outra. Interpretar eu compreendo o conteúdo e traduzo para outra língua...” (P-ILS/2)

Então, a partir de leituras realizadas, é possível compreender e representar a tradução e interpretação como processos distintos, no entanto com características comuns, pois envolvem competências e habilidades voltadas para o ato de lidar com duas línguas - conforme os/as *P-ILSs* apresentaram em suas narrativas - bem como com culturas diferentes. Mas para ambas as línguas é necessário compreender o seu discurso original e suas relações no contexto em que ocorre. Para os profissionais tradutores/intérpretes, a diferença entre ambos os processos pode ser considerada evidente, porém percebe-se que, para as pessoas leigas nessa área, tradução e interpretação são tratadas como sinônimos. No entanto, são atos de comunicação envolvendo pares lingüísticos diferentes, que precisam ser compreendidos para que se tenha clareza das competências e habilidades específicas necessárias para a atuação em cada uma das atividades.

Segundo RODRIGUEZ(2001), QUADROS(2002), NAPIER(2006), entre outros autores, a tradução, num sentido mais geral, é o processo de transferência de uma mensagem de uma língua para outra, independentemente de ser escrita, oralizada ou sinalizada. Porém, num sentido mais estrito, a tradução significa conversão de textos escritos de uma língua para outra. Nesse processo, o tradutor tem maior possibilidade de contato com o material a ser traduzido. Com o texto escrito, faz suas leituras, analisa, realiza suas reflexões, tentando também compreender qual a intenção do autor com aquele texto, para então efetivar a conversão da língua fonte para a língua alvo.

Para QUADROS (2002), língua fonte é aquela na qual o tradutor ou intérprete ouve ou vê, para posteriormente realizar a tradução ou interpretação para outra língua, ou seja, para a língua alvo, sendo esta a língua para qual será feita a interpretação ou tradução. Não se deve esquecer que há vários elementos que, como forma de qualificar seu trabalho, esse profissional precisa conhecer, não somente as línguas em questão, nesse caso a língua de sinais e o português, mas também quem é o sujeito que fala ou sinaliza, sobre o que fala ou sinaliza, seu estilo, o contexto do seu discurso. O desconhecimento de algum desses elementos pode prejudicar a boa interpretação. Vejamos a narrativa de *P-ILS/2*, quando presenciou uma interpretação realizada no ensino superior por um intérprete de língua de sinais:

“... interpretação pra gente era assim ó: sinaliza alguma coisa, a gente fazia assim. Ah! E sempre usando a terceira pessoa, o ele. E nós vendo a intérprete da UFSC fazendo uma interpretação da Gládis e pensávamos: Como essa intérprete fica colocando coisa que a Gládis não falou? Mas pensávamos assim porque não sabíamos o que era interpretar. Eu não sabia. E quando compreendi, se o cara não for bom intérprete no oral, e conhecer bem o surdo, o que ele fala, acaba com a palestra do surdo. Ele tem que ter um vocabulário bom.”

Ainda, na tradução, o trabalho do tradutor tem sua individualidade, pois ele exerce sua função diante de um computador, ou com suas anotações, buscando subsídios em dicionários e, quando necessário, o auxílio de outro profissional da área para lhe fornecer algum tipo de ajuda.

Por outro lado, segundo NAPIER (2006), a interpretação também é um processo de transferência de uma língua para outra e em tempo real, na presença dos sujeitos que necessitam da comunicação intermediada pelo intérprete. Um outro autor, PAGURA (2003), fala do intérprete de língua oral e como ocorre a interpretação.

O intérprete, por outro lado, recebe toda a mensagem original em forma oral e precisa ter total domínio da forma oral da língua de partida, percebendo sutilezas de pronúncia, nuances de entonação, sendo capaz de compreender diferentes variantes regionais do idioma estrangeiro. Necessita, obviamente, de total domínio das formas de expressão oral de seu próprio idioma, mesmo que não tenha um bom domínio da escrita em sua própria língua. (D.E.L.T.A, 19, Especial, 2003, p.224)

No caso da língua de sinais, conforme QUADROS (2002), a interpretação envolve geralmente as línguas faladas e sinalizadas, nas modalidades orais-auditivas e visuais-espaciais, sendo o intérprete de língua de sinais o profissional que realiza a tradução e interpretação da Língua de Sinais para o Português falado e vice-versa, podendo ainda realizar trabalhos de tradução da língua de sinais para o Português escrito, esta uma atribuição interessante a ser refletida no que se refere à atuação no campo da educação. *aP-ILS/6* narra sobre a questão da interpretação em sala de aula, evidenciando sua diferença com relação ao professor.

“sei das grandes dificuldades de interpretar para alunos de ensino fundamental nas escolas inclusivas mas eu sempre falo que eu interpreto as aulas e não é minha responsabilidade explicar nada para o aluno surdo. Sou intérprete, como não traduzo nada por escrito, minha prática é de interpretação da língua de sinais para o português oral e quando o aluno/a quer falar, que é muito raro eu interpreto ele/a para o professor. Mas não é fácil sala de aula, mas sei que meu trabalho é diferente do professor, não tem nada a ver o tal de professor-intérprete... (faz cara de desaprovção para essa nomenclatura)”

PIRES e NOBRE (:162) falam da prática do intérprete, ressaltando que durante a sua atuação ele estará desempenhando o papel de **mediador** na comunicação: *“entre surdos e ouvintes, e auxiliando os surdos na aquisição de informações sobre o universo ouvinte, o intérprete é um elemento fundamental nessa interação”*. Assim se coloca *aP-ILS/4*, em sua narrativa, como mediadora do conhecimento entre o professor não surdo e o aluno surdo, e sobre resistência na escola por parte de profissionais que o/a consideram professor/a.

“... minha função é mediar de uma língua pra outra o que o professor tá passando, fala, e eu to traduzindo pra língua de sinais pro aluno/a entender a mensagem, receber a mensagem, isso acontece muito, agora eu acho assim, quando digo direção, diretora eles falam assim, que agora estão começando a entender, mas essa pessoa que eu tive a discussão, não ficou claro, ela acha que eu sou professor/a... se ele/a deixa de fazer trabalho ou prova, ou ainda falta a aula é problema dele/a, não é meu. Eu sou intérprete!”

Além de mediar, percebe-se, segundo essas autoras, que a função desse profissional está em proporcionar às duas culturas, surdas e não-surdas, o estabelecimento da comunicação, da interação, sem intervir, somente mediando lingüisticamente a conversa entre os sujeitos envolvidos. Assim foi percebido por *P-*

ILS/2, após o contato com pessoas que atuam e se nomeiam intérpretes; vejamos a sua narrativa:

“... eu nunca me vi como intérprete que nem vocês são! E eu nunca vou ser. Porque assim, agora que eu estou aqui em Florianópolis, convivendo com vocês agora que eu vejo o que é uma interpretação, agora eu vejo assim, vocês interpretam realmente o que está ali, o que ta acontecendo e o que realmente o professor está falando. Não falou vocês ficam quietos. Se os surdos perguntam, eles vão direto pra pessoa que está falando e não pra vocês, né. E como isso é muito forte aqui.”

Já PERLIN (2006) vai além do ato de traduzir/interpretar, e apresenta:

Se considerássemos o ils como simples ato de traduzir teríamos que encobrir uma gama dimensional de significantes e significados. Quanto mais se reflete sobre a presença do ils, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os ils são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade.

Então, nota-se que não falamos somente de tradução/interpretação lingüística, mas também cultural, que envolve identidades profissionais, como veremos mais adiante. Normalmente a interpretação acontece na presença dos sujeitos no ato da comunicação e em diversos espaços como: em palestras, conferências, reuniões, seminários, escolas, consultas médicas, na justiça, hospitais, em qualquer ambiente onde se encontram pessoas surdas e pessoas não-surdas e se faz necessária a intermediação lingüística e cultural; e este tempo da interação poderá ser marcado pela interpretação simultânea ou consecutiva. Dependendo do ambiente, em circunstâncias e contextos de interpretação distintos, é apropriado que o profissional tenha conhecimento de qual modelo de interpretação será mais adequado para o momento de sua atuação, pelo que estaremos abordando os que são mais utilizados atualmente pelos intérpretes de língua de sinais.

aP-ILS6 traz uma interessante narrativa, e ao mesmo tempo uma representação da maneira equivocada pela qual a sociedade, os sistemas educacionais e os profissionais da educação consideram o profissional tradutor/intérprete.

“ah... tenho uma ótima para falar! (aP-ILS6 faz uma careta) Quando estava interpretando a aula, porque eu não explico, tenho formação de professor/a mas minha prática é de intérprete, era muito difícil e ainda é exercer meu trabalho como intérprete. Um dia eu interpretando a aula para o/a surdo/a a professoro/a veio me perguntar como é que eu explicava todo conteúdo só com as “mãozinhas” que os “surdos-mudos” vendem com chaveirinho. Nossa... fiquei passado/a com aquele discurso. Primeiro falei que eu não explicava, eu fazia a interpretação simultânea, mesmo sendo muito difícil eu fazia. Segundo não usava só as “mãozinhas” que o nome é alfabeto manual e ele é só um apoio para a língua de sinais e não era surdo-mudo, somente surdo porque eles falam e blá, blá blá...E o/a professoro/a então me olhou, ah! Então temos uma língua diferente aqui? Que bom, alguém vai fazer a ponte para mim, se tu não explica como é então? Tu dá dicas? Ajudas? Então disse, seria bom conversarmos na sala dos professores, os alunos estão em atividades e é anti-ético de minha parte ficar conversando na sala de aula e o aluo/a surdo/a quer falar com você. Ah, é mais fácil você interagir direto com ele, é mais rápido. Aiaiaiai... fui obrigado/a a responder, olha professor/a, a responsabilidade em explicar e ensinar é sua, não minha...”

Percebe-se que aP-ILS6 tem consciência de sua função, mesmo achando difícil exercê-la em sala de aula, pois o desconhecimento sobre as atribuições do intérprete que atua em sala de aula faz com que os professores transfiram a responsabilidade do ensino para eles, impedindo-os de exercer sua função. Mostrou que possui algum conhecimento na área da interpretação e do modelo que tenta utilizar quando está trabalhando, de que falarei logo a seguir. aP-ILS6 foi o/a único/a que apresentou certo conhecimento sobre teoria da tradução e interpretação.

A discussão para essa parte do trabalho, sobre os modelos de interpretação, não pretende indicar qual efetivamente deva ser utilizado, mas sim apontar caminhos para que os intérpretes de língua de sinais, seguramente e com bom senso, saibam discernir e adequar o modelo conforme a situação.

3.3. MODELOS DE INTERPRETAÇÃO: CONSECUTIVA E SIMULTÂNEA

Apresentando esses dois modelos de interpretação normalmente utilizados pelos intérpretes de línguas orais, e também pelos de línguas de sinais, penso na importância de reflexão e discussão sobre como se caracterizam e como funcionam essas duas modalidades, nomeadas consecutiva e simultânea.

Entendendo interpretação na modalidade consecutiva como aquela em que o intérprete primeiramente escuta a mensagem na língua fonte e depois a reproduz na língua alvo, então, segundo RODRIGUEZ (2001) torna-se necessário que o profissional seja capaz de repetir a mensagem na língua fonte após o discurso original, sendo que após cada frase dita pelo emissor a interpretação se realiza. Essa modalidade é comum acontecer em reuniões, em consultas médicas, na justiça, em ligações telefônicas, enfim, em situações em que haja número reduzido de pessoas e que dois idiomas estejam envolvidos, mas não para grandes públicos. E PAGURA ²⁷ratifica em seu artigo esta situação:

“Embora não seja mais comumente utilizada em grandes eventos internacionais, ainda é bastante usada em pequenos grupos, principalmente quando o evento envolve apenas dois idiomas. É importante ressaltar também que a consecutiva tem papel preponderante no treinamento de intérpretes simultâneos, uma vez que nesse modo se desenvolvem as técnicas que serão fundamentais para o desempenho da simultânea, tais como a capacidade de compreensão e análise do discurso de partida.”
(PAGURA, D.E.L.T.A., 19: ESPECIAL, 2003, p.211)

Considere-se que há críticas a essa modalidade de interpretação em função de ocupar muito tempo, pois há todo o processo de “escuta”, processamento da informação, tomada de notas, para que a mensagem seja interpretada na língua alvo. Mas há alguns defensores desse modelo, como Danica Seleskovitch, conhecida como intérprete e estudiosa da área da interpretação, que desenvolveu juntamente com sua equipe da ESIT a *Teoria Interpretativa da Tradução* ou, em francês, *Théorie du Sens* (Teoria do Sentido), buscando refletir sobre os processos de interpretação de conferências. (PAGURA, 2003, p.218) também argumentava que a interpretação consecutiva *economiza tempo*, no sentido de possibilitar ao intérprete maior reflexão, fidelidade e acerto na mensagem interpretada da língua fonte para a língua alvo.

Na modalidade simultânea, a interpretação ocorre no mesmo momento do discurso do emissor, sendo importante o intérprete ter um espaço de tempo, alguns segundos Lag Time (ou também décalage). NAPIER (2006) argumenta que durante uma interpretação simultânea o intérprete não sabe o que o palestrante irá dizer,

²⁷ PAGURA, Reynaldo. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA*, 2003, vol.19, no.spe, p.209-236. ISSN 0102-4450.

então faz um Lag Time (ficar para trás), sendo este um tempo de escuta para compreender a mensagem e posteriormente interpretá-la. Ou seja, para iniciar a interpretação, normalmente o intérprete deve ficar uma sentença atrás do início da emissão da mensagem, exigindo-se do profissional o armazenamento de informações da próxima sentença em sua memória; esta também é uma maneira de ganhar tempo para processar a informação, reorganizá-la, para produzi-la na língua alvo. Pois o tempo é um dos fatores que podem influenciar o desempenho do intérprete e a qualidade da interpretação, fazendo com que ocorram interferências de recuperação de informações pela memória, conforme veremos mais adiante. Sobre o Lag Time, *aP-ILS/6* o narra como um facilitador para sua interpretação em sala de aula.

“... mas pra ficar mais fácil meu trabalho, principalmente quando são conteúdos mais teóricos como em História ou Português, eu dou um tempo para o professor falar e depois vou atrás dele interpretando, tentando sempre ficar uma frase atrás pra dar tempo de pensar no que ta falando, e também porque é interpretação simultânea, né, acontece ali, na hora da aula, não dá tempo pra pensar e refletir nada, é pá pum!...”

A interpretação simultânea é utilizada com frequência em conferências, seminários, palestras, cursos, eventos políticos, nos quais a modalidade consecutiva tornaria mais extenso o tempo da comunicação. Também, dessa forma é possível que haja vários idiomas sem que ocorram interferências de um para o outro, pois, para os intérpretes de línguas orais, PAGURA apresenta o seguinte:

Ao processar a mensagem, re-expressam-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. Essa modalidade permite a tradução de uma mensagem em um número infinito de idiomas ao mesmo tempo, desde que o equipamento assim o permita. (D.E.L.T.A., 19: ESPECIAL, 2003, p.211)

Com relação à interpretação nas línguas de sinais, situação que ocorre quando há mais de uma pessoa presente, faz-se necessário que os profissionais se posicionem em pontos estratégicos no ambiente, ficando visível aos surdos sinalizadores, cada qual captando em seu idioma a mensagem do discurso.

Reforçando o que dissemos aqui, ainda o mesmo autor comenta que no vídeo comemorativo dos 50 anos da profissão dos intérpretes (línguas orais), produzido pela Associação Internacional de Intérpretes de Conferências, o General Dostert

frisava a importância de o intérprete estar posicionado de maneira que lhe fosse possibilitada a visualização do ambiente no qual estivesse atuando.

É importante que, no momento da atuação, o surdo consiga visualizar as expressões faciais e corporais do intérprete, pois são aspectos relevantes para esta língua que possibilitam maior compreensão do discurso, tanto para voz/sinal quanto para sinal/voz. Por serem processos distintos de interpretação, envolvem alto nível de atenção e concentração para que a mensagem se apresente com clareza, e, por serem modalidades de línguas diferentes, é possível que influenciem na atuação desses profissionais. A narrativa de aP-ILS/4 mostra que o aluno fica perplexo pela maneira dele/dela de interpretar quando utiliza os vários aspectos que compõem a língua de sinais, achando que poderia ter-se cometido um equívoco:

“... eu consigo hoje no colégio assim, me posiciono na frente dele/a e a comunicação com o surdo é tranquila sabe, só que às vezes também eu sou podada por ele mesmo. Porque se eu faço alguma expressão facial...hoje de manhã foi um exemplo, eu fui fazer uma expressão facial lá...expressão facial faz parte da interpretação, da própria língua de sinais, tem que ter, tem que existir e ele/a assim: tá louca fazer isso dentro da sala de aula? Aí eu fiquei assim (a P-ILS4 faz cara de surpresa e de espanto!!!), pensei... então tá, não faço mais! Sou podada desde o momento que eu entrei lá, essa pessoa, esse aluno/a não conhecia a língua de sinais, a partir do momento que começou a ter contato comigo começou e ele/a foi para a associação e está metido/a em tudo, mas até um ano dois anos atrás ele/a não fazia nada.”

Segundo QUADROS (2002),

As línguas apresentam diferentes modalidades. Uma língua falada é oral auditiva, ou seja, utiliza a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons que formam as palavras dessas línguas. Uma língua sinalizada é visual-espacial, ou seja, utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que formam as palavras nessas línguas. (p.9, 2005)

Conforme apresenta METZGER(2000), a interpretação nas línguas sinalizadas e nas línguas faladas possui diferenças, principalmente no que concerne ao impacto que as línguas de sinais causam na interpretação, em função das suas especificidades lingüísticas (apud. LEITE, 2004:36). Sendo esta uma língua expressada não somente por sinais, mas acompanhada por expressões faciais e corporais, requer que os usuários fiquem em evidência nos espaços em que se apresentam, e também que possa realmente haver o estabelecimento de olhares entre os sujeitos durante a tradução/interpretação. A mensagem enviada, seja da

língua de sinais para a língua oral ou vice-versa, deve estar clara, pois uma forma da comunicação se está efetivando. E, segundo PELIN (2006),

No terreno da comunicação em que se insere o ILS se desenrola uma multifacetada problemática da interpretação. Neste contexto, o conhecimento da diferença cultural influi sobre a qualidade de sua interpretação muito mais que a simples amizade ou a intimidade...

Acrescente-se à citação acima que este conhecimento influi também muito mais que a familiaridade com seu estilo de sinalizar e se apresentar; há todo um processo de tradução/interpretação e habilidades e competências para tal, que necessariamente os intérpretes devem conhecer.

Na Educação, em função da proposta de educação bilíngüe para surdos, percebe-se que nos momentos em que há a interpretação os sujeitos utilizam a modalidade simultânea. Não é este um fato constatado, mas as narrativas deixam claro nas entrelinhas que esta modalidade de interpretação é utilizada. Ao mesmo tempo que não demonstram, na verdade, como realizam a transferência cultural - compreendida como o intérprete saber em determinados momentos o que é culturalmente reconhecido na língua oral, como expressões idiomáticas -, e a mensagem é entendida pelas pessoas não surdas de determinada forma na língua de sinais, faz-se necessário que tal transferência cultural seja realizada. Isto significa adequar a mensagem, sinalizando de maneira que a informação seja clara para as pessoas surdas.

No processo de interpretação estão envolvidos atos cognitivos e lingüísticos, os quais, conforme RODRIGUEZ(2001), após trinta minutos de interpretação ficam sujeitos a maior ocorrência de erros, em função de o nível de atenção do intérprete diminuir. Durante eventos de tempo prolongado, o que se almeja na interpretação é que haja um número de profissionais que atenda à demanda das palestras, e principalmente que possa haver revezamento amigável. O trabalho em duplas ou trio também oferece apoio ao intérprete de língua de sinais quando em atuação, pois este se mantém no “descanso” e na espera de sua vez para atuar, o que favorece a maior fidelidade do discurso interpretado da língua fonte para a língua alvo,

compreendendo, nesse momento, profissionais capazes de alto nível de interpretação.

Nas escolas, os “professores-intérpretes” ficam expostos por tempo prolongado atuando sozinhos em sala de aula. Não há o recurso de duplas, e sim o trabalho em conjunto com o professor responsável pela classe. O “descanso” é o momento de pausa – recreio – em que, na maioria das vezes, ele permanece com os alunos surdos em vez de repousar seu corpo físico, cognitivo e mental. E ainda muitas vezes com 20, 40 ou 60 horas semanais de atuação como “professor-intérprete”. Sem falar nas habilidades e competências para a tradução/interpretação que precisa possuir, já que as desconhecendo torna-se mais difícil e desgastante seu desempenho em sala de aula no momento de atuação.

Portanto, o processo de interpretação entre essas línguas exige do profissional certas habilidades e competências, que são os conhecimentos específicos e necessários para o desempenho da função de tradutor/intérprete, divididas em seis categorias por ROBERTS (1992), conforme QUADROS (2002, p.74-75) apresenta, com propriedade:

a) *Competência Lingüística*: o intérprete primeiramente deve ter o domínio das línguas envolvidas na interpretação e habilidade de apresentar com clareza e fidelidade o discurso realizado da língua fonte para língua alvo, distinguindo as idéias primárias das secundárias, escolhendo os elementos chaves que compõem a coerência do discurso.

b) *Competência de Transferência da língua fonte para língua alvo e vice-versa*: envolve várias habilidades por parte do intérprete, como a articulação do significado do discurso na língua fonte. A compreensão do significado, para interpretá-lo sem omissões ou distorções na língua alvo. Habilidade para utilizar as línguas a partir de suas particularidades lingüísticas sem que uma influencie a outra, a começar pelo uso adequado das estruturas frasais conforme suas regras gramaticais.

c) *Competência Metodológica*: o intérprete necessariamente deve conhecer e saber utilizar adequadamente, conforme o espaço em que estará atuando, as modalidades de interpretação que são utilizadas, como a interpretação simultânea e a consecutiva.

d) *Competência na Área de Atuação*: ter o conhecimento do conteúdo para compreender melhor o discurso que será interpretado.

e) *Conhecimento Bicultural (das culturas envolvidas)*: ter o conhecimento dos aspectos diretamente vinculados às línguas envolvidas durante o ato tradutório (crenças, valores, experiências e comportamentos pertencentes tanto à língua fonte quanto à língua alvo).

f) *Competência Técnica*: esta habilidade está relacionada, em termos de postura e adequação, a contextos e situações diversas. Por exemplo, a utilização de microfones e equipamentos, quando necessário.

A partir das categorias apresentadas percebe-se que o ato de interpretar abrange processos complexos, e que é necessário compreender o discurso na língua fonte, fazendo as escolhas lexicais, semânticas, pragmáticas, organizando-o de tal maneira que seja entendido na língua alvo e se aproxime do original. Entretanto, além das modalidades de línguas, há também elementos que fazem parte do processo de interpretação, como o próprio discurso, a memória e a atenção, a compreensão do conteúdo e toda a reestruturação de uma idéia. Este processo em alguns momentos se diferencia, segundo a intenção do “professor-intérprete”. Não devem ser esquecidos o conhecimento, os elementos, significados e significantes culturais, identitários e políticos que são enunciados pelo povo surdo.

3.4. PROFESSOR: AS ATRIBUIÇÕES E A PRÁTICA DA MEDIAÇÃO CULTURAL

Refletindo sobre as atribuições do professor na sala de aula, primeiramente é importante enfatizar que, numa perspectiva cultural de ensino, o respeito às diferentes culturas se apresenta de maneira a evidenciar a ampliação do espaço voltado às produções culturais, e deve-se observar o impacto que pode ocorrer

sobre o professor, alunos, a escola e sua relação com os outros e com o mundo, ao se trabalhar com este enfoque.

Deve também ser observado que a cultura não se reduz somente à literatura, às artes e aos patrimônios históricos. Numa perspectiva cultural de ensino, o professor deve trazer para o centro da discussão não somente os conteúdos curriculares, mas trabalhar com temáticas que contribuam para os alunos e para eles mesmos (professores) entenderem o meio em que vivem, e que é permeado por representações, histórias e narrativas dos próprios alunos, que devem ser reconhecidas no contexto escolar. Ao mesmo tempo, pode proporcionar maior estímulo para ambos estar no ambiente escolar interagindo e ampliando os respectivos conhecimentos. Segundo MELLOUKI e GAUTHIER (2004),

O que importa nessa perspectiva, portanto, não é tanto o estudo desse ou daquele objeto ou referente cultural em si mesmo... mas o esforço de interpretação que acompanha necessariamente um tal estudo, um olhar crítico, o espírito de análise e de síntese, e as competências disciplinares e gerais que se desenvolvem por meio do contato com tais referentes culturais e com sua contextualização social e histórica.

Então, percebe-se que o professor, necessariamente, precisa não somente ter conhecimento aprofundado dos conteúdos das disciplinas. Tem também que ficar atento aos acontecimentos e elementos culturais existentes no ambiente em que atua, interpretando-os e compreendendo-os para desenvolver um trabalho que leve em consideração as diferenças existentes na sala de aula. Ao mesmo tempo, cabe aos professores escolher o que é apropriado em determinados momentos para o benefício dos alunos, e para isso precisa se esforçar para interpretar criticamente o mundo que o cerca, contextualizando os referentes de modo que os alunos possam compreender e dialogar os conteúdos na classe, através de sua mediação.

Esta atribuição do professor é, de certa forma, inovadora. Conforme MELLOUKI e GAUTHIER (2004), os professores se apresentam como *intelectuais*, herdeiros, intérpretes (aqui, de conteúdos) e críticos de uma cultura.

MARTINS (2004:37) faz referência ao professor como mediador do conhecimento, sendo seu papel *tornar significativa à aprendizagem as trocas de*

saberes e experiências entre os colegas da sala, durante todo o processo pedagógico... Sua função também é de ensinar.

Atualmente, podemos perceber contradições no trabalho dos professores, principalmente quando há instituições governamentais que interferem fortemente em sua função, “tentando” lhes inculcar esta ou aquela tendência teórica, esquecendo que o professor, com formação e informação, pode se posicionar de maneira crítica diante dos acontecimentos sociais que afetam seus alunos, ao mesmo tempo em que leva em consideração a cultura e as diferenças dos sujeitos a quem media conteúdos, perguntando qual a função que deve exercer. De transmissor do conhecimento, de facilitador, ou de mediador cultural? Qual a melhor didática para o processo de formação e educação criar efeitos nos sujeitos mediados pelo professor? Segundo FLEURI (1997)

No plano da atividade formativa e didática ressaltam-se, portanto, as formas e os conteúdos da cultura interiorizada pelos indivíduos na vida cotidiana, a variedade dos canais e das experiências com que estabelecem contato de acordo com sua posição social, as sínteses de modelos - freqüentemente contraditórios - que vão elaborando no decurso da própria vida. Nesta direção, aparece como questão central na prática pedagógica a visão de mundo dos sujeitos em formação, assim como a relação entre tal visão e os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. Tal deslocamento de perspectiva, que legitima a cultura de origem de cada indivíduo, traz conseqüências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.

São questões que colocam este profissional à mercê de confusões no exercício de suas atribuições. Mas é importante focar primeiramente as suas relações no ambiente em que atua, e ao mesmo tempo as suas responsabilidades para com os alunos que encontra. Com isso, TARDIF & LESSARD (apud. MELLOUKI e GAUTHIER, 2004) apresentam a relação do professor com a comunidade escolar.

Esse caráter paradoxal (Barlow, 1999), compósito (Tardif & Lessard, 1999) e altamente complexo (Doyle, 1986; Gauthier et al. 1997), conotado com o social e bastante controverso da profissão docente, coloca aqueles e aquelas que a exercem no ponto de interseção das relações sociais: relações com as matérias ensinadas, com os programas, com as abordagens pedagógicas, com os livros didáticos, com a classe e com os alunos individualmente, com a direção da escola, com a Secretaria de Educação, com a equipe escolar, com os pais, com a mídia, com o

passado, com o presente e com o futuro, com as ideologias sociais, com a cultura, etc.

Vê-se, então, a dimensão de atribuições que são assumidas pelo professor, além de ter que refletir sempre sobre sua prática, sobre as diferenças existentes em sala de aula, atento principalmente aos conteúdos curriculares voltados para o aprendizado dos alunos. Não menos atento deve estar em analisar as situações, perceber intenções, adivinhar o significado do comportamento de todos os seus alunos, e, na medida do possível, procurar resolver as questões, dificuldades ou problemas decorrentes destas situações, comportamento e intenções diferentes, de seus alunos na escola.

Pode-se dizer também que este professor é responsável pela divulgação da cultura, não somente dos conteúdos curriculares, e que se coloca contrário às práticas tradicionais que intentam moldar os alunos. Com isso, para certos grupos, para a economia, política e ideologias que se sobrepõem às perspectivas culturais, o professor que representa sujeitos que destoam da proposta educacional torna-se motivo de controvérsia, segundo MELLOUKI e GAUTHIER (2004).

Então, o que se deve entender, e sobre que manter clareza, é que o professor, a partir de uma perspectiva cultural, deve levar em consideração as diferenças culturais de seus alunos e preocupar-se em lhes proporcionar o conhecimento do contexto em que vive. E, a partir deste contexto, trazer à tona discussões que contribuam para a identidade daqueles, sua constituição enquanto sujeito social e em processo de aquisição de conhecimentos, não somente curriculares mas os que o mundo apresenta. Como dizem os autores citados anteriormente:

É auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico que o mestre contribui para a formação cultural do aluno e para ajudá-lo a tomar consciência dos pontos de junção e de ruptura que marcam a história humana.

E, para isso, há necessidade de planejamento das aulas, utilizando métodos e didática adequados à proposta de educação, a partir de uma perspectiva cultural onde há o professor e o aluno, não em uma relação vertical mas sim horizontal. E

onde haja possibilidade de diálogo entre os dois, mas sem que o professor perca de vista as estratégias necessárias ao respeito mútuo em sala de aula, para que o trabalho se desenvolva de maneira adequada, e que sua mediação possibilite a reflexão dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem.

Para finalizar, sobre o fato comentado inicialmente quando falava em o professor ser intérprete, apresentarei alguns verbos de sua atribuição enquanto docente e, posteriormente, a citação onde se demonstra que a função não se encontra no significado e sentido de ser “professor-intérprete”, caso que envolve duas línguas e culturas. O professor, no momento de sua aula, vai: **expor, explicar, comentar, organizar, lembrar, perceber e alegrar-se**. A citação para compreensão desses verbos, que constituem algumas das características que envolvem a sua prática em sala de aula, segue abaixo, em autoria de MELLOUKI e GAUTHIER (2004):

*O professor desempenha, portanto, diariamente, o papel de intérprete (não lingüístico, mas de compreensão de conteúdos²⁸): **expor** o conteúdo de uma lição de gramática ou de física; **explicar** uma equação matemática ou o modo de aplicá-la; **comentar** um texto em prosa ou em verso; escolher uma maneira de abordar um assunto; **organizar** sua sala e fazer os alunos trabalharem de uma certa maneira; **lembrar** as regras de comportamento e fazer com que sejam respeitadas na sala de aula; **perceber** o gesto de incompreensão de um aluno e retomar a explicação; **alegrar-se** com o lampejo de compreensão que passa pelos olhos de outro e parabenizá-lo etc. (Mellouki, Bellehumeur & Gauthier, 2003). Cada discurso, cada gesto, cada maneira de funcionar e de estar com os alunos exige decodificação, leitura, compreensão, explicação (de textos, de situações, de intenções e de sentimentos de outrem, DO OUTRO). Noutras palavras, ser herdeiro, ser crítico e ser intérprete da cultura não são mais do que facetas do papel de mediador desempenhado pelo professor...*

Portanto, percebe-se que ser professor e ser tradutor/intérprete são posições diferentes em termos de profissão e prática, ou seja, constituem atribuições diferenciadas. Faz-se necessário ter em mente que misturar e criar a nomenclatura “professor-intérprete”, mesmo que seja somente para suprir a falta do cargo profissional tradutor/intérprete no quadro de funcionários dos sistemas educacionais, causam conflitos de representações, de funções entre o “professor-intérprete”, professores, alunos surdos e não surdos e demais profissionais da educação, tal

²⁸ Grifo meu.

como se apresentam as narrativas destes profissionais no decorrer do presente trabalho.

CAPÍTULO IV: A EDUCAÇÃO BILÍNGÜE E O “PROFESSOR-INTÉRPRETE”

4.1. A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS: SANTA CATARINA E PARANÁ E OS “PROFESSORES-INTÉRPRETES”

Após a oficialização da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação das pessoas surdas, por meio da Lei 10.436/02, surgem as Propostas de Educação Bilíngüe para Surdos com mais intensidade em vários estados do Brasil. Alguns, mesmo sem as leis, já constituíam suas escolas de surdos ou iniciativas diferenciadas para a educação desses sujeitos.

Em Santa Catarina, a partir de dois seminários realizados pelo povo surdo juntamente com a Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE e a Secretaria de Estado da Educação e Inovação – SED, foi criada a Proposta de Educação de Surdos para o estado, isso no ano de 2004. Resumidamente, o prefácio do material informa sobre a política dessa educação, conforme segue abaixo.

*Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE e a Secretaria de Estado da Educação e Inovação – SED, juntamente com a comunidade surda, propõe uma nova política educacional para os alunos surdos. Uma política que garanta a educação plena, através da disponibilização do ensino em LIBRAS nas escolas e turmas pólo, **professores intérpretes**²⁹, professores bilíngües e instrutores de libras (2004:7).*

Nota-se que na proposta já se encontra a representação de um “novo” profissional, o “professor-intérprete”, ao mesmo tempo que se lança para o povo surdo de todo o estado a expectativa de melhorias na educação, supondo-se que estejam sendo levados em consideração, além da LIBRAS, os outros vários artefatos que constituem esse povo, sua história, identidades, a própria produção cultural. Enfim, a apresentação se faz de tal maneira que sugere estar-se próximo do ideal.

²⁹ Meu destaque.

Da mesma forma, os organizadores da proposta educacional do Estado, dentre eles a FCEE, percebem a necessidade de reorganizar a educação desses sujeitos e do trabalho dos profissionais a partir do uso de duas línguas. E em seu material, onde está a proposta de educação para os surdos do nosso estado, contemplam as questões teóricas, pautadas em alguns momentos numa perspectiva clínico-terapêutica. Apresentam o detalhamento da Política de Educação de Surdos; o Perfil dos profissionais que estarão atuando nessa proposta; os critérios que foram utilizados para a escolha das cidades/escolas pólos e centros de educação infantil; as providências técnico-administrativas e o referencial bibliográfico, que poderão ser vistos em anexo, para maior esclarecimento desta proposta que vai ao encontro da política do MEC de Educação Inclusiva.

Na perspectiva do campo dos Estudos Culturais, na proposta de educação inclusiva se evidencia a própria exclusão social dos sujeitos, pois falar em inclusão implica respeito às diferenças, sejam elas lingüísticas, sociais, culturais ou políticas, mas principalmente culturais. Desdobram-se estas em discutir as identidades, a diferença, a língua, as produções culturais dos sujeitos surdos ou não surdos. E SILVA (2000:76) apresenta a compreensão da diferença *como ato ou processo de diferenciação*, e ainda diz que a identidade e a diferença são produzidas pelo processo de diferenciação.

Falando em diferença, há necessidade de perceber não somente se as propostas trazem a diferença em sua perspectiva teórica, mas também na prática, observando os caminhos pelos quais os “professores-intérpretes” transitam, demarcados por identidades e dessemelhanças, enquanto profissional da área da educação exercendo mais de uma função, por vezes como professor e por vezes como intérprete. WOODWARD (2000:14) explica sobre identidade e diferença, nos remetendo a esse olhar,

...identidade é, na verdade, relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades (na afirmação das identidades nacionais, por exemplo, os sistemas representacionais que marcam a diferença podem incluir um uniforme, uma bandeira nacional ou mesmo os cigarros que são fumados).

mas não nos deixando cair no binarismo quando buscamos nos Estudos Culturais marcar as identidades³⁰ e diferenças, de maneira que cada uma tenha seu valor e não que uma seja melhor que outra. E falando nos “professores-intérpretes”, ambos possuem suas marcas identitárias que os diferenciam, sem entrar no mérito de qualificação. SKLIAR (1998:06) afirma que a “*diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente, é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante*”. E é dessa diferença que buscamos traçar significados que contribuam para que os “professores-intérpretes” possam ter sua posição de sujeitos profissionais no ambiente escolar, sem que haja representações equivocadas. Por isso, esta pesquisa discute a auto-representação de “professores-intérpretes”, buscando delinear alguns (des)caminhos para esses sujeitos que atuam na proposta de educação bilíngüe para surdos; principalmente numa educação com o currículo ainda pautado para as pessoas não surdas. Para PERLIN (2000:23),

Se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito surdo irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais.

Também, a proposta de educação de surdos³¹, que traz em seu bojo as reivindicações feitas pelos surdos com a “educação que nós surdos queremos”, e que apresenta “professor-intérprete” quando há as turmas mistas, demonstra a função que este deve exercer quando estiver em sala de aula com o professor da disciplina, o qual, como não tem conhecimento da LIBRAS, “*deve contar com um professor-intérprete, que fará a interpretação em LIBRAS dos conteúdos ministrados.*”

Com clareza, a proposta de SC apresenta qual é a função do “professor-intérprete”, representando-o como um tradutor/intérprete, cuja função é interpretar o conteúdo das disciplinas; no entanto, a maioria dos atuantes em sala de aula não

³⁰ SANTOS (2006), em sua dissertação de mestrado, apresenta as possíveis identidades que marcam os intérpretes de língua brasileira de sinais, como a identidade visual, e a constituição lingüística e profissional como um traço da identidade. Não estarei abordando a questão das identidades, pois não é foco desta pesquisa, embora representação e identidades caminhem juntas.

³¹ Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina. Capítulo 4 – Detalhamento da Política de Educação de Surdos. 4.1.2. Turmas mistas com **professor intérprete (5º a 8º série e Ensino Médio)**.

tem essa noção de somente ter que interpretar, assumindo assim outras funções. Devido “à falta de divulgação e informação para os profissionais da escola”³², estes delegam a responsabilidade sobre os alunos surdos para o “professor-intérprete”, gerando conflitos na sala de aula e na própria escola, ao mesmo tempo fazendo com que esse profissional fique na “zona de fronteira”, em desconforto no que se refere a identidades, o que ocasiona frustrações e decepções durante o seu desempenho prático, bem como nas relações com os profissionais da escola e com o aluno surdo.

SANTOS (2006:38) explica sobre a marcação simbólica e os elementos que constituem as identidades, que são e estão permeadas pelas questões sociais e culturais, ao mesmo tempo que *“as identidades olhadas sob a ótica da diferença nos provoca refletir a questão da exclusão/inclusão, isto é, de pertencer ou não a determinado espaço, necessitando da mútua articulação entre várias identidades”*. Devido à desinformação, essas articulações geram conflitos no ambiente escolar, muitas vezes fazendo com que os profissionais fiquem num “lugar de passagem” sem saber qual é a sua posição na classe, ainda mais pela maneira como foram colocados para trabalhar nas salas de aula. Vejamos nas narrativas como foi o ingresso desses “professores-intérpretes” nas salas onde havia surdos:

*“... trabalho com surdos fazem 8 anos, assim... **entrei de gaiato no navio** (risos e fica sem graça!), **caí de pára-quedas na sala de aula, e tive que me virar no ...** (local de trabalho), os meninos foram avançando no ensino regular e estavam somente ocupando espaço na escola. Somente na 5ª série é que tiveram intérprete, não era eu e a escola era do município.”(P-ILS/1)*

*“... com os surdos... eu não sabia nada de língua de sinais, simplesmente me jogaram lá dentro da sala e eu fui aprendendo, eu aprendi muito com eles mesmos. E hoje os alunos surdo que eu sei, hoje eles são instrutores surdos, eu acredito assim que alguma coisa eu contribuí, isso na cidade em que eu morava. **(Pela segunda vez) ...mas assim, quando cheguei no colégio para atuar como intérprete, fui simplesmente, fui jogado(a) em sala de aula. Porque... porque eu não sabia assim realmente o que que era o intérprete, sabe, depois a partir daí que eu comecei a ler e a entender um pouquinho mais e aprender mais a língua de sinais também porque até então eu sabia sim a língua de sinais, mas não efetivamente até hoje eu não sei, entendeu? Até hoje eu não sei toda a língua de sinais. Eu tenho dificuldades de traduzir do português... da língua de sinais para o português, isso eu tenho dificuldade, mas do português para língua de sinais eu não tenho sabe, então, mas existe, eu consigo hoje no colégio assim, a comunicação com o surdo é tranqüila sabe, só que as vezes também eu sou podado(a) por ele mesmo...”** aP-ILS/4*

³² Apresento essa frase entre aspas, pois acredito que quando uma proposta de educação é implementada os envolvidos devem ter conhecimento da mesma, principalmente quando se trata de uma proposta de educação inclusiva, que não deveria ser somente para os surdos, mas para todos os alunos. Mas nesse caso é para as pessoas surdas, e desde as Secretarias de Educação a toda a comunidade escolar, as pessoas deveriam conhecê-la, já que a mesma foi impressa em forma de livreto e distribuída para as escolas.

Percebe-se em suas narrativas que conheciam a língua de sinais, poderiam trabalhar com os alunos surdos nas escolas atuando como “professor-intérprete”, e, ao mesmo tempo, que não foi uma situação confortável inicialmente, pois o desconhecimento sobre a atuação causava certo estranhamento a alguns profissionais. Vejamos a narrativa de *aP-ILS/4*, que comprova essa desinformação por parte da escola e de seus profissionais sobre o que é ser “professor-intérprete”, e relata sua resistência em compactuar com a forma de trabalho prático que esses profissionais vêm exercendo:

“Ser professor-intérprete?!?!?!? Olha só, como ser “professor-intérprete” é o que eles querem! Ser intérprete dentro da sala de aula e ao mesmo tempo ser professor. Ficar interpretando, sendo professor, fazer milagre! Você acaba ferindo o papel do intérprete em alguns momentos. No meu caso não porque eu tenho uma postura um pouco, brabinha (risos!). É assim, é assim, entendeu? Se não quer, ache um que faça tudo pra ti! Eu não... existe aqui a mediação mesmo!”

Outro ponto contemplado na proposta, que se considera oportuno mostrar, é o perfil requerido desses profissionais³³, como segue abaixo:

- *Capacitação específica para Intérprete de Língua de Sinais.*
- *Declaração provida pela FENEIS reconhecendo a função de Intérprete.*
- *Nível superior completo ou em formação, preferencialmente na área da educação.*
- *Fluência em Língua de Sinais.*
- *Fluência em Língua Portuguesa.*
- *Manutenção de contato com os surdos nas associações, escolas, etc. para ampliar conhecimento da LIBRAS e da cultura/identidade surda.*

Este é o perfil do “professor-intérprete”, requerido na Proposta de Educação de Surdos de SC, não se exigindo o primordial, que é ter as habilidades e competências tradutórias e de interpretação, ou seja, conhecer as técnicas de tradução/interpretação, as modalidades de interpretação, enfim, os elementos necessários para que possam atuar como intérprete, pois ser fluente em ambas as

³³ Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina, capítulo 5 – Perfil dos Profissionais. *Professor Intérprete*. (2004:39).

línguas não significa estar apto para a tradução/interpretação, como visto no Capítulo II.

No estado do Paraná, há a Deliberação N.º 02/03 APROVADA EM 02/06/03³⁴, que somente apresenta o “professor-intérprete” como um profissional para “serviços e apoios especializados”, não traçando as suas atribuições.

Vejamos como aP-ILS/6 demonstra conhecer o trabalho do intérprete de língua de sinais que diverge dessa nomenclatura, pois traz representações equivocadas para a prática profissional, tanto do professor quanto do intérprete:

“...sabe, o maior erro dos que propuseram essa proposta foi de não fazer reuniões com as pessoas que tão trabalhando como “professor-intérprete”(aP-ILS/6 balança os dedos mostrando aspas!), com a gente que tá no cotidiano da escola, lá junto com o aluno surdo tentando não estragar o trabalho do interprete que é de interpretar, não explicar. Tem que ouvir o que o professor tá falando, entender e passar para língua de sinais e fazer o aluno entender. Isso sim é interpretar, não é explicar como eu vejo muitos colegas fazendo. É um erro das Secretarias de Educação propor uma educação e não dar o mínimo suporte pra nós. O professor tem seu trabalho, sabe, explica, planeja, chama atenção do alunos, eu não tenho que fazer isso! Eu li a proposta de SC e ela mostra que eu não tenho que explica, e cadê a FENEIS que não fiscaliza nada e nem dá apoio para a Secretaria de Educação sabendo que o trabalho com surdos não está bom...”

4.2. “PROFESSOR-INTÉRPRETE”: QUEM SOU EU? PEDAGOGO, INTÉRPRETE, SUJEITO DE PASSAGEM...

Mesmo com a função do intérprete de língua de sinais não sendo oficialmente registrada como profissão no Brasil, mas legitimada³⁵ pelos surdos, os profissionais que a desempenham possuem um código de ética³⁶ que possibilita um norte para o trabalho de interpretação, e que, ao mesmo tempo, precisa ser revisto em função do desacordo com a realidade dos intérpretes que atuam no campo da educação, principalmente no nível do ensino fundamental (1ª a 4ª séries, e 5ª a 8ª séries),

³⁴ Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.com.br/portals/portal/institucional/dee/legislacao/le_del02-03.PDF

³⁵ Quando apresento o termo legitimado refiro-me a validade e legalidade que o povo surdo nos concede enquanto intérpretes de língua de sinais atuando na sociedade, sejam em ambientes sociais ou educacionais. Segundo SILVA (2000:75), traz a definição de que é o processo as idéias e concepções das classes dominantes sobre o mundo social tornam-se aceitas e consensuais.

³⁶ Ver em anexo.

sendo nomeados intérpretes educacionais ou “professores-intérpretes”, como vimos anteriormente.

Refletindo sobre os “professores-intérpretes” que atuam na educação, tendo em vista que a grande maioria tem formação de pedagogo/a ou educador/a com habilitação em educação especial, e por possuírem algum conhecimento da língua de sinais, eles são encaminhados para as salas de aula para atuar como intérpretes, e deparam com uma função diferenciada da qual estão acostumados, a de professor no ensino fundamental. Segundo MARTINS (2004), a formação desses professores não garante fluência lingüística para que possam atuar como intérpretes, e um intérprete não terá as mesmas competências que um professor já adquiriu para a mediação em sala de aula. Vejamos as narrativas que seguem abaixo sobre a formação dos “professores-intérpretes”:

“... primeiro eu fiz pedagogia, depois eu fiz complementação em educação especial e assim, eu era professor(a) da sala de recursos né, eu peguei toda parte de oralismo, toda parte de comunicação total, já faz mais de 12 anos que eu trabalho e lá no oeste, do jeito que dá, inventando como fazer o melhor para que o surdo não fique sem fazer nada na sala de aula, mas a questão mesmo da língua de sinais começou mesmo a ser vista assim como língua depois da aprovação da Lei mesmo, né. Mas minha formação é na educação”. (P-ILS2)

“...sou formado(a) em pedagogia habilitação educação especial mas tenho especialização também na educação especial. Então, meu trabalho diretamente com os surdos começou faz uns 12 anos, que eu trabalho com os surdos. Primeiro eu comecei com a sala de recursos, como sempre tem um começo, comecei na sala de recursos com alunos surdos, cegos e baixa visão.”(aP-ILS/4)

“... Sou formado(a) em pedagogia, terminei em 2004. Em 2005 concluí uma pós-graduação em Educação Especial, mas durante a minha graduação eu fui convidado(a) pra participar de um curso de LIBRAS, não fiz curso superior para ser intérprete, somente para saber como trabalhar melhor com surdos, principalmente com o Pr. Marco, mas ele faz boa formação para intérprete e para professores, isso sim! ...”(P-ILS/5)

Percebe-se que a formação desses profissionais é na área da educação, e não da tradução/interpretação. A “base” que possuem, tal como P-ILS/2 e os demais narram quando apresentam sua formação, é em educação, o que não contribui para o trabalho de tradução/interpretação. Isto faz com que esses “professores-intérpretes” criem estratégias, adequadas ou não, para conseguir desenvolver seu trabalho da “maneira que podem” juntamente com o professor na sala de aula. Também traz representações e atribuições sobre esse “professor-intérprete”,

desqualificando-o muitas vezes como profissional, e desfavorece seu desempenho durante a interpretação dos conteúdos. Como segue na narrativa de *aP-ILS/6*:

*“... várias vezes quando eu tava na sala de aula o professor e o aluno faltava, o professor queria que eu cuidasse da turma, ou apagasse o quadro, ou entregasse provas, até mesmo um dia, me pediu para substituir ele para que fosse tomar um cafezinho, pode uma coisa dessas? Ficava muito irritado/a porque eu tinha mil funções dentro da escola e ninguém respeitava meu espaço como intérprete, a maioria me desrespeitava e pensavam que nem graduação eu tinha. Então eu tava ali fazendo um favor para aquele “surdo-mudo” (*aP-ILS6* faz com os dedos o sinal de aspas). Para aí! Não é assim não! Então, comecei a jogar duro na escola fazendo com que me respeitassem como intérprete. O professor entrava na sala de aula eu entrava junto. Intervalo eu saí e ia para sala dos professores e quando vinham conversar eu colocava eles no lugar deles como professor e eu no meu como intérprete, até que se acostumaram, mas eu me sentia um lixo muitas vezes pela falta de respeito comigo, acho que não tinha nenhum prestígio como intérprete...”*

MARTINS (2004:32) apresenta também esse conflito que vem causando a nomenclatura “professor-intérprete”: *a grande dicotomia estabelecida ao profissional, professor-intérprete ou intérprete educacional é se naquele contexto prevalece o seu papel de professor ou de intérprete do aluno surdo.*

A narrativa de *P-ILS/1* demonstra esta situação na prática,

“a nomenclatura “professor-intérprete” cria confusões de papéis, essa nomenclatura existe por causa de um documento, existe essa função, você também é professor(a), o que não me envergonha, eu me orgulho muito de ser professor(a), trago pra mim responsabilidades que deveriam ser do professor, mas não consigo separar, fico num conflito constante em alguns momentos porque eu sei como explicar em língua de sinais o que torna mais suave pros surdos. Dentro da minha escola tem uma pessoa que não é professora que se diz só intérprete não levanta uma palha, se o aluno pergunta 3X8=, ela pergunta para professora, não responde. Puxa, não custa nada responder que é 24. Em prova uma questão sobre a burguesia, dê um feedback. Ela não, não dava um retorno.”

Nota-se de *P-ILS/1* que o posicionamento mais forte nesse profissional é o de professor, sabe como “*explicar em língua de sinais*” o que o faz interagir melhor com os alunos surdos, e que a questão da identificação lingüística é muito forte, no caso dos surdos, quando encontra o outro que sinaliza.

Segundo LANE et.al (1996), a língua de sinais exerce três importantes funções para os surdos: “*é um símbolo de identidade social, um meio de interação social e um repositório de conhecimento cultural*”. Como então trabalhar com pessoas surdas na educação, se os profissionais, de maneira geral, desconhecem o

mais importante para sua aprendizagem, como a língua e as produções culturais? E também se as representações que fazemos muitas vezes trazem palavras que inferiorizam o aluno surdo? Então, como os “professores-intérpretes” se auto-representam diante de tantos elementos culturais e lingüísticos que surgiram de repente, e necessariamente devem ser apropriados para melhor atuação?

Normalmente, o que ocorre é que nos níveis fundamental e médio temos os “professores-intérpretes” que atuam nas escolas, em função de uma nomenclatura apresentada em documentos oficiais, pela “não existência”³⁷ do cargo de intérprete de língua de sinais da educação no quadro de funcionários. Vários dos participantes da pesquisa narram que essa nomenclatura, “professor-intérprete”, foi criada devido à ausência do cargo; alguns não vêem problema, outros sim. Vejamos.

“ somos professor-intérprete porque não existe a profissão de intérprete no quadro, então são obrigados a dar um nome para nós, né, porque a gente como professor existe, tem a função no quadro e na verdade o “professor-intérprete” virou uma nomenclatura para a gente ser contratado, e por causa dessa nomenclatura surgiu a questão “professor-intérprete” e intérprete...” (P-ILS/1)

“ ... se não tem o cargo tem que saber separar senão é muito fácil, era intérprete aí colocaram um professor com hífen (-) e intérprete, “professor-intérprete”, fica tudo fácil, o professor vai pra sala de aula, aí tem o “professor-intérprete” como auxiliar do professor”. O erro está no MEC, Estado, governo em criar uma nomenclatura dessas. Que criem o cargo do intérprete e tirem esse “professor-intérprete”.(aP-ILS4)

“... a nomenclatura professor-intérprete existe porque as secretarias de educação não sabiam como nos colocar no quadro de funcionários pra que a gente possa trabalhar como intérprete sabe. É, não tem o cargo de intérprete no quadro mas fazer o que? Também não me incomoda com essa nomenclatura, não vejo como um problema. O mais importante é o aluno não ficar sem a gente...”(P-ILS/5)

O trabalho do intérprete educacional faz com que a nomenclatura “professor-intérprete” levante várias discussões sobre as representações, mas principalmente sobre a atuação desse profissional. Quais as suas atribuições? Mas... É professor ou intérprete? O que ele é? O que reforça essa situação é a ausência de regulamentação do trabalho, que faz com que os intérpretes de língua de sinais mais

³⁷ Coloco entre aspas a expressão porque a profissão existe e é regulamentada; o que é necessário é a articulação dos intérpretes de língua de sinais para fazer valer o documento que lhes assegura estabilidade profissional.

“qualificados³⁸” fiquem, em geral, longe das escolas inclusivas de níveis fundamental e médio, e que atuem somente no ensino superior, distantes dos “professores-intérpretes”

Esta discussão não pretende criticar tais “professores-intérpretes”, mas trazer à tona suas narrativas sobre a representação que cada um tem de si mesmo, de maneira que reflitam sobre sua prática na educação. É necessário investigar as representações feitas acerca desse profissional a partir dele mesmo, buscando rever sua forma de trabalho ou até mesmo sua nomeação, pois o contexto de atuação do “professor-intérprete” se diferencia dos demais intérpretes que atuam em reuniões, palestras, na política, em ambientes sociais, e mesmo na educação em nível superior, graduação e pós-graduação. *aP-ILS/6* demonstra a sua compreensão, narrando sobre os espaços de atuação dos intérpretes:

“...ó eu sei que o intérprete quando trabalha nas palestras, seminários ele tem um jeito de trabalhar, tem que ter uma postura, sabe. Respeito ao código de ética dos intérpretes. Na sala de aula, se deixar a gente trabalha igual o professor, muda o jeito de trabalhar porque tu tá perto do surdo, parece que tu é o professor dele e não intérprete, então tem que ter cuidado pra não misturar o trabalho. Mas um coisa é que não dá pra seguir à risca o código de ética na escola, principalmente numa sala em que o surdo não sabe língua de sinais, passei por isso e é muito ruim. O surdo pergunta sempre e eu sempre perguntava pro professor, me achavam chato/a e eu que tinha que explicar, me recusava...”

4.3. O PROFESSOR-INTÉRPRETE E O CÓDIGO DE ÉTICA

Quando se discute sobre o código de ética dos intérpretes de língua brasileira de sinais, fica evidente para os que o conhecem que o trabalho desse profissional exige confiabilidade, imparcialidade, discrição, fidelidade e distância profissional, o que lhe possibilita desempenhar melhor sua tarefa. Isto faz com que a informação, seja ela falada ou sinalizada, chegue até os sujeitos que utilizam tal trabalho.

Mas percebe-se, a partir das várias narrativas, quanto os “professores-intérpretes” parecem se distanciar desses preceitos éticos, pois explicam, participam da vida escolar do aluno surdo, respondem a questões por eles formuladas, fazendo

³⁸ Os intérpretes de línguas de sinais atualmente considerados mais “qualificados” são aqueles que estão imersos na comunidade surda e trabalham em ambientes que proporcionam a pesquisa e o aprimoramento de seu trabalho, como os que atuam nas universidades.

com que exista muitas vezes um trabalho paralelo em sala de aula. Há “professores-intérpretes” que conhecem o código de ética e dizem que não é possível trabalhar no ensino fundamental conforme o documento do MEC exige, já que há interferências durante as aulas e não imparcialidade, pois eles acabam explicando e colocando suas reflexões acerca do conteúdo, que deveria ser explicado pelo professor. Conforme o código de ética,

2º. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo;

3º. O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de sua responsabilidade; (QUADROS, 2002)

É importante apresentar *P-ILS/2*, que, mesmo se identificando como professor (a), buscou conhecer o código de ética dos intérpretes de língua de sinais, e afirma que não é possível “professores-intérpretes” atuarem tal como fica contemplado nas atribuições dos intérpretes neste documento, principalmente nessa proposta de educação de surdos, e narra:

“... se compararmos com o código de ética dos intérpretes ao trabalho dos professores-intérpretes não dá para trabalhar como o código de ética, não nessa proposta de educação de surdos atual. Eu acho que hoje já dá para fazer a distinção entre intérprete e professor-intérprete.”(P-ILS/ 2)

Também *P-ILS/3* confirma a narrativa de *P-ILS/2*, mas acrescentando que, com base na proposta do governo, é possível o “professor-intérprete” trabalhar como um professor. Percebe-se o desconhecimento de *P-ILS/3* sobre o que está escrito na proposta, conforme foi apresentado anteriormente, pois o “professor-intérprete” deveria atuar interpretando e não explicando; vejamos abaixo a narrativa:

“se for ter como base o código de ética, não dá para trabalhar como professor-intérprete, não consegue. Mas se for ter como base a proposta do governo, consegue. O professor-intérprete está ali para repassar os conteúdos. O que é diferente do trabalho do intérprete.”(P-ILS/3)

Na verdade se poderia dizer que a ausência da relação profissional dos “professores-intérpretes” com os intérpretes também seria um complicador da atuação do primeiro grupo, pois se ambos os grupos tivessem momentos de troca

de experiências talvez o encaminhamento da atuação na prática pudesse ser diferente, pois o próprio código de ética, no Capítulo 4, fala sobre a *relação com os colegas*:

13º. Reconhecendo a necessidade para o seu desenvolvimento profissional, o intérprete deve agrupar-se com colegas profissionais com o propósito de dividir novos conhecimentos de vida e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução.

E faz uma exceção necessária, quanto a informações que devem ser fornecidas quando preciso, pois se presume que o intérprete seja um sujeito envolvido com o povo surdo, possuidor de conhecimentos que, em determinados momentos, devem ser apresentados às pessoas não surdas, como segue abaixo.

Parágrafo único. O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido devido à falta de conhecimento do público sobre a área da surdez e a comunicação com o surdo. (QUADROS, 2002)

QUADROS (2002) afirma que o “professor-intérprete” assume funções que não são suas, como *“apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos alunos, sendo que este ponto faz com que o intérprete de língua de sinais desrespeite o código de ética, o qual solicita a este profissional confidencialidade no que se refere a questões que os surdos lhes apresentam, independente se solicitam confiança ou não.”* Na verdade, sabe-se que na sala de aula a dinâmica de trabalho se modifica, mas como pensar na atuação do “professor-intérprete” de maneira que não “desrespeite” o código de ética e consiga realizar o seu trabalho com o surdo?

Deve-se entender que quando um professor atua com um “professor-intérprete” em sala de aula modificam-se a dinâmica da aula e a própria relação professor/aluno, em função de haver uma terceira pessoa intermediando o conteúdo, as conversas, e o contato entre os sujeitos. Pensando assim, é possível discutir também as relações de poder que permeiam o ambiente escolar, entre intérpretes, pessoas não-surdas e pessoas surdas. Pois há professores que desconhecem a língua de sinais, e na sala de aula há alunos surdos que precisam trabalhar com o intérprete, profissional que lhes faz a intermediação dos conteúdos. Interpreta-lhes

também conversas e discussões na sala de aula com os alunos não surdos, bem como promove sua interação com o professor não-surdo.

*“...Evidenciava também a confusão de papéis que os profissionais que trabalhavam comigo, (eu) enquanto intérprete, devido à falta de informação um pouco de minha parte também, mas durante a interpretação entre os sujeitos envolvidos na comunicação, principalmente por parte das pessoas não-surdas, que desconheciam o trabalho do tradutor/intérprete, faziam solicitações como: “você explica para ele...”, “você pode falar para ele...” ou ainda, quando utilizavam nomenclaturas como “a professora dos surdos-mudos, a tradutora, a moça que faz sinais”, ou ainda, “aquela que faz assim...” e gesticulavam em frente ao rosto. “**aP-ILS/6**”*

aP-ILS/6 demonstra claramente a necessidade de informação para esses profissionais sobre as atribuições dos tradutores/intérpretes de língua de sinais, devida em parte à falta de organização desta mesma categoria de profissionais pela regulamentação do próprio trabalho.

Vejamos o que **P-ILS/1** narra sobre o trabalho do “professor-intérprete” na escola, e quanto um profissional se sente à parte de todo o processo:

“...o trabalho do professor-intérprete é uma função que eu vejo ele como um sujeito de passagem na escola. As pessoas te vêem assim, você não é a escola, você está na escola, você não faz parte da escola. Você não faz parte do quadro, você está à parte do quadro, muito sério. (pausa) Por isso um sujeito de passagem que não cria vínculo...”

P-ILS2 nos apresenta primeiramente seu desconhecimento da própria atribuição na sala de aula, bem como as “multifunções” que ali exercia, acreditando ainda que mais profissionais continuam se responsabilizando por funções que não são as suas, e que os professores “adoram” ter o intérprete em sala de aula:

“...eu não sabia qual era a minha função na sala de aula. Fazia de tudo! Interpretava pro surdo, ajudava cuidar dos alunos, aplicava prova, fazia temas, auxiliava os outros alunos... as escolas adoram as salas que têm intérprete, pelo menos lá no interior é assim, eles adoram! Porque é uma professora a mais na sala de aula. Alguém que está ali para ajudar a organizar. E acho que ainda continua, o intérprete é que vai buscar o giz, o intérprete que apaga o quadro, é o intérprete que acalma os alunos, que os organiza para a educação física, para a próxima aula, é desse jeito!”

Essas indagações, entre outras, também permeavam minhas reflexões e surgiam a cada situação em que me encontrava, principalmente na educação, em que a atuação me implicava de maneira diferenciada, em função das representações que tanto alunos quanto profissionais da educação apresentavam sobre o trabalho do intérprete na sala de aula.

Surge assim a necessidade de se trabalhar a temática: a investigação das auto-representações de “professores-intérpretes” de língua de sinais que atuam na educação, especificamente nas escolas que adotam a Proposta Inclusiva com Educação para Surdos, buscando elementos que demonstrem qual compreensão esses sujeitos têm do lugar que ocupam no espaço escolar e de suas atribuições, quando atuam juntamente com o professor na sala de aula.

Conforme SANTOS (2006:41), *“as pessoas não nascem ILS, elas tornam-se ILS ao longo da sua inserção nos espaços que surdos transitam, aprendendo por meio da convivência e da aproximação cultural a entender os traços comportamentais, os valores e os sentidos que esses sujeitos atribuem às suas atitudes. Aos poucos, os ILS desenvolvem as habilidades que são pertinentes para a sua atuação profissional.”* Muito diferente dos professores, cujas habilidades e competências são teorizadas e colocadas em prática para atuarem na educação.

No próximo tópico, considerando autores como JONES (2004), KELMAN (2005), MARTINS (2004) e suas pesquisas que falam sobre o trabalho do “professor-intérprete”, trarei o narrar desses profissionais “professores-intérpretes”, apresentando a maneira com que atuam e como se representam, e ainda como se realizam suas práticas na educação. Também serão enfocadas as considerações de PERLIN (2006) sobre o intérprete de língua de sinais - um sujeito cultural que traduz/interpreta enunciações e significados e não um “professor-intérprete”. Para essa autora, ele desempenha apenas a função de se preocupar com a aprendizagem dos surdos por meio da língua de sinais, sem, na verdade, lhe importarem os aspectos culturais.

4.4. O “PROFESSOR-INTÉRPRETE” EM AÇÃO: INTERPRETAÇÃO NAS ESCOLAS INCLUSIVAS DE ENSINO FUNDAMENTAL.

“é triste a insignificância que muitos professores têm com relação aos surdos, eles estão ali, professores viam, embora não dessem a mínima, e o intérprete como se fosse algo que não precisasse dar importância, a aula segue e tudo segue, continua... (nesse momento P-ILS1 pára, sorri ironicamente e diz): é muita exclusão para uma inclusão!”(P-ILS/1)

O trabalho de interpretação nas escolas inclusivas vem crescendo a cada dia, e muitos “professores-intérpretes” têm sido “solicitados”³⁹ a atuar nas salas de aulas. Pode-se dizer que é uma área relativamente “nova”. E que, segundo WINSTON (2004),

As mudanças na política de educação de surdos (de escolas segregadas para a inclusão em escolas regulares) e o acesso que a legislação de direitos humanos abriu (especialmente no ensino superior) criaram uma demanda por intérpretes de línguas de sinais em todos os níveis do sistema educacional, fundamental, médio e superior.

Da mesma forma, uma nova Política de Educação de Surdos em Santa Catarina se inicia (2004), e a presença do “professor-intérprete” é primordial. O perfil desse profissional é traçado como foi apresentado anteriormente, e percebe-se nas narrativas o desconhecimento por parte dos profissionais sobre o que realmente é a função do mesmo. Sob a nomenclatura de “professor-intérprete”, atua em alguns momentos como professor e em outros como intérprete, fazendo com que a formação de professor seja utilizada na prática em sala de aula, ou seja, sua formação em Pedagogia traz à tona o papel de professor educador, conforme a narrativa de P-ILS/1:

“...o que nos diferencia é que acho que nós professores é porque nunca... nunca não, nós professores diferenciamos dos intérpretes quando você vê você está dando aula, acaba explicando mais do que o necessário, mas é porque a formação é de professora, antes de ser intérprete. Às vezes estou conversando com uma amiga quando percebo que estou explicando e ela me diz, pare de explicar que conheço. Não vejo que prejudica”

³⁹ Coloco entre aspas, pois a maneira pela qual foram colocados nas salas de aula para trabalhar não foi a mais adequada, não foram solicitados, como vimos nas narrativas.

Da mesma forma, *P-ILS/2* se coloca, demonstrando principalmente que dependendo da metodologia utilizada nas aulas pelo professor ele(a) tinha uma maneira de trabalhar:

“... durante as aulas eu acabava explicando, porque se as aulas eram preparadas para os ouvintes, Mauren, não tem como o intérprete não explicar. Dependendo da metodologia do professor eu tinha uma maneira de trabalhar. Se professor utilizava uma metodologia voltada mais para os alunos ouvintes, você era obrigada a explicar o conteúdo! E eu sou professor@! ...escola me chama de professor-intérprete e me identifico 100%!”

Já *P-ILS/3*, além das dificuldades encontradas para atuar realmente como intérprete, enfatiza a sua formação na área da educação,

“é muito difícil ser intérprete com alunos que mal sabem sinalizar... E tem uma coisa, eu acho também muito difícil ser intérprete na sala de aula. Porque a todo momento a gente é pressionado(a) pela escola, pela direção da escola, pelos professores, pelos alunos. Eles falam: pô, vai lá e ajuda ele(a), ele(a) não sabe, não tá entendendo! Aí a direção vem e diz: Porque que el@ (alun@) não veio hoje? Porque o(a) tua/teu aluno(a) não veio? Qual a nota dele(a)? A todo momento a gente é pressionado(a) e a gente acaba entrando nessa onda... porque enche também!... acabo incorporando a função do professor por causa da escola. Não quero tá brigando com todo mundo a todo tempo. E eu também sou educadora, minha formação é na educação...”

Também, *P-ILS/5* deixa claro a sua “*dificuldade de segurar o ser pedagoga*”, conforme sua narrativa:

*“... os momentos que eu me coloco como professor-intérprete é pela angústia de perceber que ele(a), o(a) aluno(a), não está entendendo e o professor tem que dar conta de 30 e quantos alunos e não conhece os surdos, a língua que eles usam, **é difícil de segurar, afinal sou pedagoga!** Existem alguns momentos que eu traduzo, principalmente quando tem algo mais teórico que os alunos têm mais facilidade. aí flui a tradução...”*

A pesquisadora KELMAN (2005), em um dos seus trabalhos, publicou um artigo onde apresenta um estudo das diferentes funções do “professor-intérprete”, listadas em onze funções, que seguem abaixo. O artigo vai ao encontro das narrativas apresentadas, e o seu texto é antecedido pela seguinte pergunta:

“Mas será que interpretar é o único papel do intérprete na sala de aula?”

Então apresenta “*os 11 papéis do professor-intérprete*”, aos quais devemos estar atentos, pois na verdade traduzem a função que não é do intérprete de língua

de sinais, como vimos no capítulo anterior, mas funções que estão diretamente vinculadas à de um professor de sala de aula. Vejamos:

- Ensinar Língua Portuguesa como segunda língua;
- Ensinar Língua de Sinais para surdos;
- Ensinar Língua de Sinais para ouvintes;
- Adequar-se (omitir-se) ao currículo;
- Participar no planejamento das aulas;
- Promover integração entre professora regente e “professora-intérprete”;
- Orientar habilidades de estudos dos alunos surdos;
- Estimular a autonomia do aluno surdo;
- Estimular e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes;
- Praticar comunicação multimodal;
- Promover a tutoria;

Como podemos perceber neste estudo, o trabalho do “professor-intérprete” se diferencia completamente do trabalho do intérprete de língua de sinais, e, ao mesmo tempo, percebem-se diante de todas essas funções as pessoas pesquisadas pela autora, os/as “professores-intérpretes”, que interagem muito bem tanto com a nomenclatura quanto com as atribuições recebidas.

Nessa dissertação, dos seis “professores-intérpretes” dois, além de não compactuarem com as práticas desses sujeitos, recusavam até mesmo ser nomeados como tal, são intérpretes de língua de sinais e essa é a nomenclatura mais adequada à sua função enquanto profissional.

As narrativas confirmam isto, principalmente a de ap-ILS/4, que de início em nossa “entrevista” já solicita não ser nomeado(a) “professor-intérprete”; e repete algumas vezes, conforme foi transcrito, que não é “professor-intérprete”, mas intérprete:

Início da conversa - "...professor-intérprete" não!!!! Professor não!!! Intérprete!!!! Não, não professor-intérprete!!!!". **Continuando...** "...eu me assumo eu como intérprete, eu não quero que me chame de professor e nem de professor-intérprete. Eu sou pedagogo/a, eu entendo isso, sabe? Aí é aquela coisa, os professores vêm perguntar para mim: ah, como é a história dos surdos, e tal? Até ali eu coloco algumas coisas para eles também saberem porque eu sou interprete lá dentro da sala de aula, na escola, que sei língua de sinais que conheço a história dos surdos, acho que informar não faz mal algum... **Pela terceira vez...** "... Eu não gosto que fale que eu sou "professor-intérprete" porque assim ó, nós intérpretes lutamos, todos para sermos intérpretes e não "professor-intérprete", entendeu? É como eu recebi um email que o/a intérprete recebeu um boletim, dar nota para o aluno/a? O/A intérprete? Tá assumindo o papel do professor daí, não de intérprete, entendeu? Então não precisa de intérprete em sala de aula!!" **aP-ILS/4**
(aP-ILS/4)

Anteriormente foram apresentadas as funções do "professor-intérprete", tal como QUADROS (2002) discute, convergindo com alguns dos pontos citados por KELMAN (2005). WINSTON (2004) também demonstra algo sobre a interpretação nas escolas de ensino fundamental:

*Nos EUA, o papel do "intérprete educacional" no ensino fundamental é reconhecido, enquanto na Nova Zelândia e Austrália, a interpretação é realizada por **professores assistentes (também chamados "ajudante de professor" ou "funcionário de suporte de comunicação")**, uma vez que não há uma categoria de trabalho para "intérprete" no sistema do ensino fundamental.*

Observe-se que a nomenclatura modifica, mas as atribuições na sala de aula são as mesmas. Não fica claro que profissional é esse na escola. Tal como em SC, as condições de trabalho não são atrativas devido à baixa remuneração e ao nível lingüístico dos alunos e "professores-intérpretes", sendo que nos EUA os profissionais são mais qualificados para o trabalho que no Brasil.

Elliott & Powers (1995) comentam sobre habilidades que esses profissionais devem ter (apud. WINSTON/2004):

Para os intérpretes que realmente trabalham nas salas de aula, várias outras habilidades são necessárias para lidar com o ambiente educacional, e com o fato de que os clientes surdos não são adultos e podem não ter uma linguagem totalmente desenvolvida...

Estes autores também fizeram uma relação do modo de atuação do intérprete educacional, seguinte:

- Sinalização modificada (adequando ao nível da criança);
- Função de modelo (mesmo sendo uma pessoa não-surda);

O intérprete trabalha com alunos surdos que têm diferentes graus de proficiência em língua de sinais; freqüentemente, é o único adulto sinalizador a que as crianças podem recorrer e, conseqüentemente, se torna um importante modelo social e de linguagem. A escola é também o primeiro lugar em que a maioria das crianças surdas já viu ou trabalhou com um intérprete; então ele se torna também modelo de como lidar com as relações de interpretação.

- Uso de linguagem (convergente com a política educacional);

Os modos de interpretação e as direções incluem:

- *Do inglês falado para Auslan/NZSL;*
- *Do inglês escrito para Auslan/NZSL; e*
- *Formas de linguagem de criança de Auslan/NZSL para o inglês falado.*

- Relação com o cliente e fronteiras da função (o vínculo com o surdo);

Em muitos ambientes não especializados, o intérprete é a única pessoa na sala de aula que sabe se comunicar com o aluno surdo, e isto pode criar um forte vínculo (ou tensão) entre os dois. Como resultado, manter a imparcialidade e limites claros da função pode ser difícil; os intérpretes educacionais geralmente se sentem responsáveis pela aprendizagem do aluno e/ou ficam divididos em sua lealdade, por exemplo, quando um professor pede que o intérprete avalie a aprendizagem da criança ou sua competência lingüística. Normalmente, espera-se que os intérpretes nas escolas assumam responsabilidades que vão além da interpretação, tais como tomar notas, lidar com a disciplina dos alunos, obrigações no pátio, relacionamento com os pais, e alguma responsabilidade pelo progresso do aluno como parte de uma equipe educacional.

- Posicionamento na sala de aula;

Nos EUA, o intérprete educacional não faz explicações do conteúdo e não toma pra si responsabilidades além de interpretar. Mesmo sendo um modelo para a criança em termos de língua de sinais, sabe lidar com a questão da interpretação. Mas será que a relação intérprete educacional adulto com a criança em fase de aprendizagem e aquisição de linguagem se resume, realmente, somente à interpretação? Também no *uso da linguagem*, necessariamente, o intérprete educacional deve se utilizar de um dos modos de interpretação, dependendo do momento.

A primeira preocupação nas escolas onde se adota a Política de Inclusão e Educação Bilíngüe para Surdos, conforme narrativas de “professores-intérpretes”, era a adequação desta escola ao aluno surdo, contratando este profissional ou intérprete educacional por acreditar que a sua presença em sala de aula resolveria os problemas de tal aluno. Isto porque se sabe que o acesso dos surdos aos conteúdos em sua primeira língua ainda encerra grandes problemas lingüísticos, tanto por parte dos profissionais quanto por parte dos próprios alunos. Na verdade, criou-se mais uma situação a ser repensada, pois esses profissionais estão trabalhando como podem e como conseguem.

Mas os organizadores desta proposta acabaram se esquecendo de que não falamos somente de língua, há vários elementos a ser considerados, como foi discutido nos capítulos anteriores, como a cultura, as identidades, políticas da diferença, pois deve-se priorizar todo um contexto que proporcione a educação almejada pelos surdos, o que deveria ser um direito e não uma vontade. Então, o “professor-intérprete” se coloca na sala de aula para interpretar/explicar na língua de sinais, para o/a aluno/a surdo/a, os conteúdos que são ministrados pelos professores, e se desconsidera a realidade educacional que profissionais e alunos vivenciam no Brasil, como LACERDA (2000) apresenta, com propriedade:

...é preciso que se leve em consideração que, na realidade brasileira, a presença da língua de sinais em sala de aula não é garantia de que a criança surda apreenda facilmente os conteúdos, porque ela nem sempre conhece a língua de sinais, ou possui interlocutores capazes de inseri-la nesse universo lingüístico...por outro lado, a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes a sua educação, sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura questões metodológicas...

Segundo QUADROS (2002), o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação - a nomenclatura Intérprete Educacional é usada por esta autora, assim como outros autores também o fazem, por isso não utilizei “professor-intérprete”. QUADROS ainda confirma o que já foi citado, que a função equivocada e assumida por este profissional acarreta situações desagradáveis, em que se estabelecem relações de poder entre os vários atores em sala de aula:

No caso de fazer orientações para os alunos (em qualquer circunstância), o profissional intérprete de língua de sinais não é mais o intermediário, o mediador entre professor e aluno. Assume o papel de professor em alguns momentos, podendo ocasionar certo desconforto para o próprio professor da classe (relações de poder).

Vários dos “professores-intérpretes” apresentaram em sua narrativa as orientações, ou uma “dica”, de que faziam uso junto aos alunos surdos. Vejamos.

“as pessoas normalmente pensam, ser intérprete é professor e ele que vai ensinar... o intérprete pode dar uma mão? Pode, ele está ali, se ele sabe não custa nada dá uma dica mas não essa obrigatoriedade de ensinar o menino, ele tem a obrigatoriedade de interpretar o que os professores falam. Essa é uma dificuldade muito grande...”(P-ILS/1)

“... volto a dizer, Mauren, lá no interior, que tem uma criança surda sozinha, não tem como não ser professor-intérprete. E melhor ele ser professor-intérprete de 1ª a 4ª série do que não ter nada! Isso acontece no interior, daí tem professor-intérprete e não tem código de ética não tem nada, explicamos o conteúdo, damos dicas e fazemos tudo!!”(P-ILS/2)

“... eu aplicava prova e acho que auxiliava mais os outros alunos que os surdos. Passava matéria no quadro. Mesmo que a gente não tenha curso, a gente na hora sabe o que fazer. Na hora a gente sabe que não deve copiar a matéria no quadro, mas tu tá tão envolvido(a) naquilo que tu faz e nem sente. Depois que... aí, não devia ter feito, mas aí... tem as crianças, as outras crianças que dizem, aí! Olha! Chegou a intérprete, mas na verdade chegou a professora e não a intérprete. Chegou a professora, a professora dos surdos. Na verdade eu explicava, explicava os conteúdos e auxiliava os professores...“nos chamavam de auxiliar, diziam que eu estava para auxiliar a professora e o/a aluno/a. Auxiliar deles/as , especialista.”(P-ILS/3)

A mesma autora QUADROS (2000) fala sobre essa questão de o intérprete explicar os conteúdos que são ou deveriam ser ministrados pelo professor, e faz a seguinte indagação: *“No momento em que é solicitado ao intérprete de língua de sinais que explique o conteúdo, qual é o seu procedimento?”* E responde sua própria pergunta: *“O intérprete de língua de sinais não é explicador, mas sim, neste contexto escolar, um profissional Bilíngüe. Cabe ao professor a função de explicar e apresentar os conteúdos. Neste momento, pode haver uma inversão de papéis, fazendo com que os alunos surdos acabem dirigindo-se somente ao intérprete de língua de sinais, deixando de lado o professor. O que é muito comum acontecer, pela própria identificação lingüística do contexto.”*

A identificação lingüística é algo natural entre os surdos e pessoas não surdas que conhecem a língua de sinais, ainda mais quando estão em ambiente em que pessoas ouvintes são a maioria. Os surdos buscam normalmente seus “pares”, isto é, os que utilizam a língua de sinais. No caso da escola, o/a aluno/a surdo/a se identifica com a pessoa que conhece a língua que ele/a utiliza, neste caso o intérprete ou “professor-intérprete”.

Outra situação que ocorre, e é apresentada ainda por QUADROS (2000), é o “professor-intérprete” *“Responsabilizar-se pela disciplina. Cabe ao professor ser responsável não somente pelo aluno surdo, mas por toda a turma, sabendo como lidar com as indisciplinas.”* Em sua narrativa, P-ILS/2 indaga o que o professor faz em sala de aula, pois este narrador precisa atuar como tal, já que aquele profissional não dá conta de trabalhar com o aluno/a surdo/a

“no interior, o professor-intérprete ele é praticamente responsável pela aprendizagem dos alunos surdos. O professor da sala de aula... não sei o que ele está fazendo! Eu é que me responsabilizo pelas disciplinas com os/as surdos/as...”

“... eu entendo assim ó, a partir do momento que eu ponho o meu pé na sala de aula, eu sou intérprete e o professor é o responsável pela sala de aula. Eu tenho essa postura... (aP-ILS/4)

Também LACERDA (2000:127) menciona e confirma que na sala de aula o professor é responsável por ministrar os conteúdos e não deve responsabilizar o intérprete por explicar os conteúdos para o aluno surdo:

O papel do educador/professor não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel é interpretar. O intérprete não pode ser responsabilizado pela aquisição de conhecimentos do aluno. É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra efetivamente com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda.

Concordo com a autora quando fala da parceria entre o professor da sala de aula e o intérprete para se realizar um trabalho que contribua para aprendizagem do/a aluno/a surdo/a. O professor pode apresentar antecipadamente seu planejamento, de modo que o intérprete⁴⁰ tenha conhecimento dos conteúdos que devem ser estudados por ele para que melhor desempenhe seu papel de intermediador lingüístico/cultural dos conteúdos.

Falando em tal parceria, os “professores-intérpretes” apresentam em suas narrativas a relação que têm com os professores que trabalham diariamente:

“é uma relação com os professores é “Bom Dia!” e “Boa tarde!” eu uma coisa sem vínculo mesmo! Não sei se eles têm receio que a gente vá olhar como eles estão dando aula, aliás não é nem nosso papel, o intérprete está ali para interpretar. O que poderia haver e não há, é se o professor perguntasse assim: olha você como intérprete o que poderia fazer melhor para esse menino entender melhor? O que posso trazer de material para melhorar para esse menino entender melhor?...o material não é só para os surdos mas para os ouvinnntes também! É DURO... É TRISTE!!!!” Se os diretores dissessem para os professores: perguntem, consultem os interpretes! (P-ILS/1)

“... eu acho que o professor não tem clareza da nossa função de intérprete, ao mesmo tempo que desconfia. Isso tem que ser trabalhado. Eu lembro, aqui em Florianópolis, esse ano (2006) os professores da escola estão apavorados. Tem alunos pela primeira vez de 5ª a 8ª série com um intérprete e eles se recusavam, eu achei interessante a atitude dos professores, a ter as aulas sem eles ter uma noção básica de como é que eles iam agir na sala, como é que o intérprete ia agir, que eles iam fazer. Foi dado dois cursos para eles naquela semana pedagógica, dando alguns passos. Porque eles perguntavam: o dia que o intérprete faltar? que vai ser de nós (professores)eles (alunos surdos) vão ficar sem entender nada?... mas não adianta ter só o intérprete, tem que trabalhar os professores.”(P-ILS/2)

⁴⁰ Neste caso me refiro e utilizo a nomenclatura “intérprete” para o profissional que interpretará as aulas do professor, e não explicando os conteúdos para os alunos surdos.

Nota-se que, no caso de *P-ILS/2*, houve necessidade de cursos para que os professores compreendessem o que seria o trabalho do intérprete, já não mais chamado de “professor-intérprete”. Mas os próprios profissionais que atuavam, sua prática e conhecimento não bastavam para os professores? Será então que se iniciava uma nova etapa para os dois profissionais, em que realmente se compreendia que o “professor-intérprete” não explica, pois sua função é interpretar?

Já *aP-ILS/4*, na escola em que trabalha, entrou em conflito com um dos profissionais pois não se considera “professor-intérprete”, e a pessoa insistia nisso, devido a sua formação em Pedagogia, como vemos:

“... a direção da escola, coordenação, supervisão e orientação, aí eles são meio falhos. Até eu tive uma discussão com uma orientador/a, acho que educacional porque ele/a queria que eu colocasse tudo, explicasse tudo o que é sabe... educação de surdos chamasse a mãe falasse como a mãe tem que fazer, como que o pai tem que fazer, como que o professor tem que fazer. Eu disse: Não! hãh, hãh ... ele/a disse: ai, tu tens que falar que o aluno fez isso, tu és pedagogo/a... eu respondi: eu sou intérprete! Eu discuti com ele/a e falava: eu sou intérprete! eu sou intérprete! eu sou intérprete! eu não sou professor/a. Dentro da sala de aula, eu sou intérprete, e acabou! Eu colocava isso pra ele/a, até em um momento lá eu alterei minha voz, foi um momento assim... muito delicado, vamos dizer. Mas eu queria que ele/a entendesse que eu estava ali como intérprete, eu não sou professor/a dele/a.”

Após toda essa exposição da função do “professor-intérprete”, intérprete educacional, seja qual for a nomenclatura, percebe-se que as discussões culturais, identitárias e de representações não são contempladas em nenhum momento pelos autores citados nesse capítulo, mas sim que eles apresentam de maneira prática e sucinta as atribuições que devem caber a esse profissional.

CAPÍTULO V: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, os caminhos metodológicos percorridos usaram de abordagem qualitativa. Os discursos narrativos foram o foco, e a narrativa uma forma de possibilitar aos protagonistas o seu livre falar, tendo-lhes sido permitido se expressar com naturalidade, a partir de um roteiro, entrevista aberta ou informal, recursos organizados pela pesquisadora como instrumento para a coleta de dados. Estas narrativas precisam ser registradas, e a sociedade deveria ser inteirada a respeito delas.

Segundo GIL (1999:119),

Este tipo de entrevista é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. O que se pretende com entrevistas deste tipo é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado.

A utilização das narrativas visava à experiência humana, partindo do pressuposto de que os seres humanos, qualquer sujeito, são contadores de histórias, narrando experiências de seu cotidiano. O encontro informal, para que os narradores ficassem mais à vontade ao expressar suas histórias, foi uma estratégia utilizada pela pesquisadora.

5.1. A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Segundo SILVA e TRENTINI (2002), narrar é uma manifestação que acompanha homens e mulheres desde suas origens, seja por escrito, oralmente ou por imagens. Narrativa é uma tradição de contar um acontecimento em forma seqüencial, cuja composição mais simples inclui começo, meio e fim, e tem, em sua estrutura, cinco elementos essenciais: o enredo (conjunto de fatos); as/os personagens (quem faz a ação); o tempo (época em que se passa a história, duração da história); o espaço (lugar onde se passa a ação) e o ambiente (espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas onde vivem as/os personagens). Ao narrar um acontecimento, a pessoa reorganiza sua experiência, de modo que ela tenha ordem coerente e significativa, dando um

sentido ao evento. “É uma expressão simbólica que explica e instrui como entender o que está acontecendo”.

Mas, trazendo o conceito de narrativa para a pesquisa, e segundo SILVEIRA (2005), compreendo tal como a autora, que diz:

Quando falo em “narrativa”, estou entendendo-a como um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas – de alguma forma – entre si, com determinados personagens ou protagonistas, em que haja uma transformação entre uma situação inicial e final e/ou intermediárias.

A autora ainda apresenta que discurso e narrativa não são sinônimos, e há vários trabalhos apresentados trazendo as narrativas com conotação de discurso. No decorrer desta pesquisa foram apresentados discursos narrativos dos “professores-intérpretes”. Ao mesmo tempo experimentadas situações onde sua subjetividade e sua prática foram tocadas, fazendo com que houvesse deslocamentos de sua posição de sujeito enquanto “professor-intérprete”. Suas histórias, então, são mais que discursos, são gritos em busca de se rever o espaço deste profissional na Educação.

A importância de se trabalhar com as narrativas, segundo SANTOS (2006), está na possibilidade de se obter dados mais pessoais.

O trabalho permitiu buscar elementos dos “professores-intérpretes” que demonstram possíveis equívocos na função pretendida pelo documento do MEC sob a nomenclatura adotada, como foi citado anteriormente. Por isso, a narrativa da auto-representação desses profissionais é de relevância para este trabalho.

No entanto, existe também a questão da cumplicidade entre entrevistados e entrevistadora, pois durante o processo de exposição de experiências instalaram-se situações peculiares e particulares. Dependendo da “intimidade” entre ambos, pode ter ocorrido omissão de confissões, que muito poderiam contribuir para demonstrar o contexto ao qual os “professores-intérpretes” ficam sujeitos atualmente. Esta relação entre entrevistados e entrevistadora não é uma tarefa fácil, é construída até

mesmo pelo modo com que nos aproximamos desses sujeitos, e fazer com que narrem suas experiências torna-se difícil. Mas é importante que narrem a si mesmos.

Segundo COSTA (2202:93),

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas de outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir saberes que justificam o controle...

As narrativas dos próprios sujeitos permitem desconstruir o que não contribui para o seu efetivo posicionamento profissional, neste caso dos “professores-intérpretes”, que são colocados nos espaços escolares para atuar como intérpretes de língua de sinais, sendo que sua formação é de professor do ensino regular ou da área da educação especial. Quem narra detém a possibilidade da desconstrução, não somente individual, mas coletiva também.

Uma outra tarefa difícil para a pesquisadora foi manter o distanciamento e a imparcialidade durante as narrativas dos protagonistas. Há vários elementos que compõem a teia da trajetória profissional da pesquisadora, fazendo com que sejam tecidas representações sobre os “professores-intérpretes”, concepções e posições de sujeitos que muitas vezes se abrem em idéias pré-concebidas sobre os protagonistas da pesquisa, tendo sido necessário um esforço real para afastar a parcialidade, permitindo aos “professores-intérpretes” narrar no seu narrar.

A preocupação estava em ficar atenta aos modos como estes/as articulavam as histórias sobre suas formações; o que destacavam como importante em suas trajetórias; como apontavam relações de causa e consequência; como teciam temporalidades nestas histórias; enfim, como *fabricavam*, em forma de narrativa, suas identidades de “professores-intérpretes”. Nessa perspectiva, mais do que um conteúdo verídico supostamente correspondente a uma pretendida "realidade", o que importava também eram as “estratégias – *ficcionais* – de auto-representação. A verdade do ocorrido, sua construção narrativa, "os modos de nomear(-se) no relato, o vai-e-vem da vivência ou da recordação, o ponto de vista, o deixado na sombra...." (ARFUCH, 2002:60).

Assim, as narrações trouxeram o lado real e, ao mesmo tempo, o lado subjetivo da atuação que se constrói no cotidiano, em uma posição de desconforto, como foi citado no decorrer do trabalho, e numa “zona de fronteira”, no hibridismo cultura e profissional, culturas surda e não surda; ser professor ou ser intérprete? O interesse desta pesquisa, então, está não em apresentar verdades, mas reflexões sobre os conflitos por que passam esses sujeitos, devido à nomenclatura e à ausência de uma regulamentação da sua profissão, a partir da auto-representação do “professor-intérprete”, apresentada no presente trabalho.

5.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa, que estiveram narrando suas histórias e seus “gritos”, foram os/as “professores(as)-intérpretes” de línguas de sinais, que trabalham em escolas estaduais da rede regular de ensino em SC e no PR onde há proposta de inclusão de surdos. Com certeza, terão contribuído para a revisão das suas atribuições, e de outros profissionais, nos espaços em que atuam. Como a proposta inclusiva dos surdos ainda é recente, a escolha dos sujeitos foi aleatória, pois há professores bilíngües, que trabalham com surdos, que foram “chamados” para atuar em sala de aula como “professor-intérprete”, bem como há pessoas que sabiam língua de sinais e iniciaram seus trabalhos como “professor-intérprete”. Como já foi discutido no capítulo III, sabe-se que não basta ter fluência na língua para que se possa trabalhar como intérprete de língua de sinais. Mas o critério primordial, inerente aos escolhidos, foi ser “professores-intérpretes”, que relataram sua auto-representação enquanto profissionais que atuam na rede regular de ensino com alunos surdos em turmas inclusivas. Tendo em vista a ética requerida pela pesquisa e para a pesquisadora em preservar a identidade dos protagonistas, principalmente com relação à exposição pessoal ocorrida durante as entrevistas, os colaboradores foram aqui identificados como *professor-intérprete de língua de sinais - P-ILS* – sigla acompanhada de um número. Um dos participantes foi identificado como *aP-ILS*, este *a* significando a discordância de ser chamado “professor-intérprete” durante sua narrativa. A aproximação com os participantes se deu primeiramente de maneira informal, por meio de e-mail, telefonemas e pessoalmente.

Num segundo momento, os encontros foram combinados e agendados com duplas (três duplas), duas em Florianópolis e uma do Paraná, separadamente. Busquei constituir duplas com protagonistas que tivessem histórias semelhantes, mas que, contudo, experimentassem realidades diferentes. No entanto, algumas entrevistas se deram individualmente. A importância desta pesquisa, seu tema, os objetivos propostos, e a carta de autorização para a participação foram apresentados aos participantes.

Os sujeitos da pesquisa são mulheres, na faixa etária de 21 a 50 anos de idade. Todas com formação superior em pedagogia. Três fizeram cursos de aperfeiçoamento com carga horária, variando de 40h à 80h, oferecidos pela FENEIS, SED ou com o Intérprete e formador de ILSs Pr. Marcos Arriens. Os outros três, nenhum realizou ou participou de formação para intérpretes. Aprenderam o seu trabalho no dia-a-dia e com a formação teórica de professor. O ingresso desses profissionais nas escolas se deu a partir de concurso público para o cargo de professor, porém exercendo a função de “professor-intérprete”.

5.3. O “CENÁRIO” DA PESQUISA

Quanto à escolha do cenário para a coleta dos dados, este foi combinado entre os “professores-intérpretes” e a pesquisadora. As entrevistas ocorreram em ambientes informais, de maneira que fosse permitido aos participantes seu livre narrar, e expor sua subjetividade e posição de sujeito no ambiente escolar. Primeiramente elas foram feitas com os/as “professores(as)-intérpretes” de SC que estão atuando em escolas da rede regular de ensino, e a proximidade da pesquisadora com os entrevistados foi um ponto positivo para que as narrativas ocorressem com tranquilidade e descontração. Foi aproveitada a estada em Florianópolis de um dos “professores-intérpretes” que reside no Oeste do Estado, e que respondeu junto com outro que atua nesta cidade. Realizamos nosso primeiro encontro, havia dois “professores-intérpretes” para o primeiro momento da narração de suas histórias e auto-representações, e a pesquisadora para a “escuta” de suas experiências, angústias e representações sobre a própria função na sala de aula. Com um dos “professores-intérpretes” do PR houve também uma conversa informal,

e da mesma forma se deu com um segundo sujeito, que realizou sua narrativa individualmente com a pesquisadora.

No entanto, havia a preocupação com o “clima adequado” para os protagonistas. SILVEIRA (2002) apresenta a visão tradicional a respeito da entrevista como instrumento de pesquisa, explicitando:

*As recomendações metodológicas que oscilavam entre a preocupação com um clima propício à “abertura da alma” do entrevistado (**protagonista**) e a preocupação com a obtenção de dados relevantes, confiáveis, ricos para pesquisa e para o entrevistador.”(pesquisadora)*

Este foi um desafio para a pesquisadora. Mas como foi citado anteriormente, a proximidade com os participantes propiciou um clima descontraído para que emergissem as narrativas e as auto-representações.

Os materiais utilizados para a coleta de dados foram filmadora e gravador. Posicionados de maneira que os entrevistados não se sentissem constrangidos com a forma de registro, seu uso foi autorizado pelos mesmos, e não constituiu motivo para inibir suas falas. Foi utilizado um roteiro, podendo ser considerado uma entrevista aberta, o qual possibilitou à pesquisadora e aos “professores-intérpretes” maior liberdade para dialogar, conversar sobre as auto-representações narradas, mas sem prejudicar o rigor da pesquisa.

5.4. OS TÓPICOS NORTEADORES DA PESQUISA

Alguns tópicos foram escolhidos para nortear o trabalho como:

- Qual a sua formação?
- Qual a atribuição do “professor-intérprete” na sala de aula e sua relação juntamente com o professor regente?
- Como você se posiciona diante do sujeito surdo na sala de aula?
- Como você se posiciona perante os profissionais na escola?
- Quem é o surdo para o “professor-intérprete”?
- Diante do contexto atual, como você percebe a representação dos profissionais da escola acerca do “professor-intérprete”?

- O que é ser “professor-intérprete” na proposta atual de educação de surdos?
- Como você se representa, enquanto “professor-intérprete” sabendo da distinção da função de professor bilíngüe e intérprete de língua de sinais?
- Como o modo de agir de um grupo ou de uma pessoa influencia outro grupo ou outra pessoa?
- Você se sente confortável em ser nomeado(a) como “professor-intérprete”?

Então, a partir deste roteiro, os dados foram coletados e as narrativas dos protagonistas apareceram durante a pesquisa. Não houve necessariamente um capítulo para apresentação das auto-narrativas, pois elas contribuem com os discursos teóricos apresentados no decorrer da dissertação.

Nesse sentido, LARROSSA (1996:481) diz que a aventura de autonarrar-se é interminável, levando-nos a compreender que *"o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devir, uma permanente metamorfose"*. E, assim, quando a pessoa se lê e se escreve - ou se escuta e se fala - coloca-se em movimento e mantém sempre aberta a interrogação acerca do que se é (LARROSA, 2000), adiando permanentemente o encontro com aquele sonhado "eu verdadeiro", ao mesmo tempo contribuindo por meio da reflexão de auto-representação, fazendo com que os protagonistas se posicionem profissionalmente acerca de seu próprio trabalho. No momento em que atua, interpreta ou ensina?

A entrevista, na perspectiva de ARFUCH (1995:), significa a reconstrução das experiências vivenciadas pelo narrador, podendo este estar reconstruindo a própria vida. A autora mostra que a história narrada pode ser também apresentada por gestos, palavras, diálogos, emoções e olhares que se entrecruzam ao longo da entrevista. E tais olhares, palavras, gestos e diálogos me possibilitaram trabalhar esta dissertação, em que as narrativas estão praticamente entrelaçadas ao corpo de todo o trabalho.

CONSIDERAÇÕES... NÃO FINAIS!

Após essa trajetória de pesquisa realizada com “professores-intérpretes” de língua brasileira de sinais, que trabalham nas escolas estaduais com propostas de educação para surdos, foi possível, por meio das narrativas que traziam a auto-representação de sua profissão e as práticas que desenvolviam na sala de aula, perceber que as dificuldades encontradas, não vinculadas às questões lingüística e culturais, mas ligadas à posição que ocupam no próprio espaço escolar, principalmente no que se refere à sala de aula. Foram evidenciadas as dificuldades da prática de interpretação, ou seja, da verdadeira atuação como intérprete de línguas de sinais. Quanto a isto, dois profissionais entrevistados constituíram exceção; em meio aos conflitos de nomenclatura e de atuação prática, estes se sustentam como intérpretes, e não como “professores-intérpretes”.

A Proposta de Educação de Surdos de Santa Catarina apresenta o perfil do professor-intérprete, tal como foi demonstrado no decorrer do trabalho. Mas, mesmo tendo sido documentadas as correspondentes atribuições na educação, pode-se perceber o desconhecimento, por parte de um dos sujeitos pesquisados, do “perfil real” desse profissional.

No estado do Paraná se identifica o perfil do intérprete, e se supõe que os profissionais que atuam na educação saibam qual é o seu papel em sala de aula.

Os sujeitos da pesquisa relataram que provavelmente o governo tenha criado essa nomenclatura devido à ausência do “tradutor/intérprete de LIBRAS” no quadro de profissionais das escolas. No entanto, o fato trouxe inúmeras complicações para os professores da educação especial, que conheciam a língua de sinais e foram “jogados” na sala de aula para interpretar.

Os “professores-intérpretes”, assim nomeados tais profissionais, possuem formação superior na educação. São pedagogos/as que, em suas narrativas, disseram estar satisfeitos com sua formação. Não houve constrangimento algum em dizer que eram professores de formação e na prática, com exceção de dois profissionais. Ao mesmo tempo, é confortável ser “professor-intérprete”, por hora e

para alguns, pois podem atuar diretamente com o aluno, tendo o *feedback* de ele estar entendendo ou não o conteúdo. Alguns notavam que quando os professores regentes explicavam o conteúdo, à sua maneira na língua de sinais, a informação interpretada não chegava de forma adequada ao aluno surdo. Então, esses “professores-intérpretes”, interessados em fazer com que os alunos surdos apreendessem os conteúdos, passaram a fazer o papel de professor na sala de aula. Na verdade passaram a ser **professor bilíngüe**, pois conhecem a língua de sinais e, ao mesmo tempo, o conteúdo que é ensinado, fazendo com que na sala de aula tenha havido trabalhos paralelos, o do professor não surdo com os alunos que ouvem, e o do professor bilíngüe com os alunos surdos. O ensino tornou-se, então, particularizado ao aluno surdo, e não universalizado, pelo professor regente, para todos os alunos.

Alguns narradores argumentavam que *“primeiro eu sou professor/a para depois ser intérprete”*. Houve também a rejeição da nomenclatura “professor-intérprete”, vinda de quem não desejava, durante a entrevista, ser nomeado/a como tal, como se pôde ver, sendo que esses/as sujeitos/as se sentiam extremamente desconfortáveis com tal nomenclatura.

Compreende-se a necessidade das instâncias maiores como, MEC, As SEDs, no caso de SC, também a FCEE, de criar essa nomenclatura, pelo motivo já citado. Mas na verdade, quando se implementam propostas de educação, sejam elas para surdos ou para pessoas que ouvem, deveria haver o suprimento de recursos humanos para efetivamente acontecer o êxito. Primeiramente e neste caso, haveria de se preocupar com a formação, a capacitação dos profissionais que atuariam segundo as propostas. Professores surdos, professores não surdos, aqui vistos como bilíngües, intérpretes de língua de sinais, e todo um corpo de recursos humanos seria arregimentado para que pudesse dar conta da educação “inventada”.

Cargos deveriam ser criados adequadamente para cada profissional, sem “misturar” as atribuições, podendo haver a complementaridade entre umas e outras, pois, conforme os dados coletados, os “professores-intérpretes” mais atuam como professores bilíngües do que como intérpretes, com exceção de dois profissionais,

os quais tiveram contato com intérpretes que influenciaram sua maneira de desempenhar o trabalho.

Não critico os “professores-intérpretes”, considero-os professores bilíngües pois assim atuam, devido à formação e intensa prática na educação. São profissionais que estão desenvolvendo seu trabalho nas escolas, alguns com apoio das SEDs, como no PR e em SC, de que pouco se sabe a respeito do que têm feito para a formação desses profissionais que trabalham com duas línguas, principalmente com a sua segunda língua, a LIBRAS. Eles precisariam estar preparados para passar ou explicar os conteúdos para a língua de sinais, pois há todo um processo de inversão lingüística, que tantos professores bilíngües quanto intérpretes têm de conhecer, seja para explicar os conteúdos, caso dos professores bilíngües, quanto para interpretar, situação dos intérpretes de língua de sinais.

Ambos, em minha opinião, devem saber trabalhar o Português como segunda língua, pois precisam estar inteirados de sua função para os surdos, de maneira que possam contribuir para sua melhor compreensão e escrita. Para os intérpretes é importante compreender o que o aluno surdo escreve, para realizar a tradução para o Português na estrutura gramatical desta língua, quando solicitado por algumas instituições e seus professores, ou tão somente para interpretar para o professor regente a compreensão, do aluno surdo, dos conteúdos explicados. Não somente precisa interpretar a escrita, mas também fazê-lo da LIBRAS para o Português falado e vice-versa, pois em ambos os processos de interpretação inúmeras dificuldades se apresentam, e não cabe neste momento discuti-las. Para que haja êxito no trabalho de ambos os profissionais, é necessário que cada um, professor bilíngüe e intérprete, tenha conhecimento de suas habilidades e competências, principalmente na área em que atuam. E também que aprendam na academia, onde algumas iniciativas estão surgindo para os intérpretes, para sua formação superior e qualificação do seu trabalho, pois afinal... *É professor ou é intérprete?*

Já se percebeu por meio das narrativas que muitos desses profissionais atuam como professores bilíngües, como já foi dito, e sem nenhum constrangimento em se apresentar dessa forma, pois o maior objetivo está em fazer com que o aluno aprenda o conteúdo, seja ele interpretado ou explicado.

Ficou evidenciada na maior parte das narrativas a falta de informação na escola, seja do corpo docente ou discente, a respeito da atribuição do intérprete de língua de sinais; mas quando se fala em “professor-intérprete”, parece que “paira no ar” certo “alívio”, pois ali está, conforme narra aP-ILS/6:

“...quem irá trabalhar com o aluno surdo, porque como os professores falam: eu tenho 32 alunos e um surdo! Nossa, o surdo não é gente? Não é aluno da escola também?...”

No caso dos intérpretes, o cuidado deveria estar em não se responsabilizar pelo aluno surdo, e essa falta de informação por parte da comunidade escolar, podemos pensar, está na ausência de articulação dos próprios profissionais para divulgar sua profissão, de modo que ela seja conhecida não somente pelas escolas, mas que chegue a toda a sociedade, da qual a escola faz parte. As Associações de Surdos, as Secretarias de Educação, as instituições que trabalham com educação de surdos, todas deveriam realizar uma sensibilização para que o trabalho do intérprete de língua de sinais, dos professores bilíngües, seja reconhecido. E que, ao mesmo tempo, seja repensado tal “professor-intérprete”, tal professor bilíngüe.

Mas se a nomenclatura “professor-intérprete” de fato permanece, então, o que é ser esse profissional na educação atual de surdos? Vários sujeitos da pesquisa narraram essa questão, vejamos:

“ser professor-intérprete... essa nomenclatura não é desconfortável, como vou explicar, desconfortável não, ser professor-intérprete é ser mais responsável, é ser professor e intérprete”... P-ILS/1

“professor-intérprete é as duas coisas, professor e intérprete.” P-ILS/2

“Ser professor-intérprete?!?!?!? Olha só, como ser “professor-intérprete” é o que eles querem! Ser intérprete dentro da sala de aula e ao mesmo tempo ser professor. Ficar interpretando, sendo professor, fazer milagre! Você acaba ferindo o papel do intérprete em alguns momentos. No meu caso não porque eu tenho uma postura um pouco, brabinha (risos!). É assim, é assim, entendeu? Se não quer, ache um que faça tudo pra ti! Eu não... existe aqui a mediação mesmo! aP-ILS/4

“... ser professor-intérprete... que saia-justa!!!! Olha, penso que é querer viver num conflito profissional. Não saber na verdade no que deseja trabalhar, só vê na frente o querer que o surdo aprenda. Acho que também é um jeito de deixar o governo manipular os profissionais da educação e assim fica bom, para o governo que não precisa se preocupar com os surdos e para os professores e professores-intérpretes que vão se moldando, é isso, moldando como mandam. Acho que é uma jogada econômica, não gastam e não se preocupam. Não culpo professores-intérpretes mas que dêem um jeito no seu trabalho pra que nós interpretes não sejamos prejudicados e mal vistos em nossas funções.” aP-ILS/6

Então, se o interprete se responsabiliza pelo aluno surdo, a dinâmica de seu trabalho se modifica. Mobilizar-se com as dificuldades do aluno, observar se ele está aprendendo ou não, proporcionar interação entre alunos surdos e não surdos, ensinando sinais para que possam interagir “naturalmente”, tomar para si uma série de responsabilidades e funções - que na verdade caberiam ao professor de sala de aula - torna um profissional em “professor-intérprete”? Ou em professor bilíngüe? Será que os “professores-intérpretes” deveriam se organizar e criar um código de ética condizente com as suas atribuições? Regulamentar o seu trabalho em sala de aula modificando também a nomenclatura? Seria esta, então, *intérprete educacional*? Quais seriam as suas claras atribuições? São questões que ainda me fazem refletir, e que os profissionais deveriam discutir.

Penso que os órgãos responsáveis pelas propostas de educação deveriam estar engajados nestas discussões, para acompanhar o que esses profissionais da educação estão realizando e o que desejam, em termos profissionais. Não tenho a pretensão de solucionar a questão da prática conjunta do professor com a de intérprete, hora numa posição e logo em outra, mas tentar suscitar nos profissionais a atenção para a posição que ocupam na educação de surdos.

Percebo fortemente, em Santa Catarina, o desconforto que existe entre intérpretes e “professores-intérpretes”, pois esse segundo profissional foi, e continua sendo, elaborado - senão “inventado” - pela escola. Sua prática muitas vezes é imposta pela entidade, que desconhece seu perfil (colocado na íntegra em anexo sobre atribuições), o qual deve ser conhecido pelo próprio profissional, ainda representado, infelizmente, como uma “alma bondosa”, “caridosa”, que está na escola para ajudar os surdos.

Os intérpretes de língua de sinais para tradução/interpretação de conteúdos sabem seu lugar na sala de aula e colocam o professor na sua devida posição: de responsável pelo ensino, pois penso que cabe ao primeiro interpretar e ao segundo ensinar...

Mas então, afinal... Para você leitor, é professor ou intérprete?

Cada “professor-intérprete” deixou um “recado” para os profissionais que atuam nas propostas de educação de surdos, endereçando-as a seus “pares iguais”.

*“professor-intérprete, o que tem de importante é o menino surdo não é a tua posição de estar lá na frente, se precisar dar uma mãozinha dá, não custa nada caramba... se ele perguntar o que é responde, não pergunta para professor, adianta. Ensinar não, não assumo a posição de professor mas de uma mãozinha!!!! Eu como professor(a) e intérprete é minha opinião, não custa dar uma mãozinha ”...“não podemos fazer também, concordo em parte (**organizar as atribuições do professor-intérprete, grifo meu**), se tomarmos para nós, não dá, dar uma mão não custa, mas tomar a educação para si não dá. Dar as respostas para ele, pesquisar em casa para trazer... isso é responsabilidade do professor, mas o que é fácil, ali, no momento tudo bem. O intérprete não é o salvador da pátria!!!!”*
P-ILS/1

*“...professor-intérprete, a escola e a comunidade escolar que conhecem as Leis podem ajudar e isso define realmente quem é quem e o professor passa a saber que a responsabilidade de ensinar é dele, que não é do intérprete. Acho que as Leis podem ajudar a definir... Se a gente não trabalhar com a comunidade escolar, a situação vai continuar bem difícil e o intérprete vai trabalhar como professor, auxiliar, tutor e não a sua função que é de intérprete.”*P-ILS/2

“... nós que trabalhamos como professores-intérpretes realmente precisamos nos organizar, saber o que fazer na sala de aula na frente do aluno. Ele tá ali, esperando alguma coisa da gente e a gente tem que saber o que fazer. É Mauren, realmente é complicado, ser professor, ser interprete... as vezes penso sim que sou os professores bilíngües, mas é tão complicado lutar só! Então faço o meu trabalho e pronto... o que não deveria e não deve. Nós não vamos crescer profissionalmente se a gente não fizer alguma coisa, vamos nos organizar” P-ILS/5

“os “professores-intérpretes” precisam ter uma nova postura. Porque uma nova postura? Porque assim ó, na minha opinião deveriam tirar a palavrinha “professor” tirar, deixar só intérprete, porque o que acontece... ou deixa professor bilíngüe. Se você é interprete você não deve assumir o papel como um professor e isso tem que ficar claro pro próprio intérprete que atua em sala de aula. Pro governo federal, MEC, Estado, Prefeitura, tem que saber que é intérprete. Porque o que acontece, parece que “professor-intérprete” dá a impressão que tu carregando mais coisas, mais responsabilidade, que eu digo assim, vai tá como professor, com ouvintes, com surdo, traduzindo e interpretando, ao mesmo tempo explicando, fazendo tudo. Você acaba perdendo a sua postura como intérprete, por isso que eu falo que é professor bilíngüe. Então eu acho que o “professor-intérprete” tem que pensar em mudar essa nomenclatura, vamos dizer assim, tem que tirar o “professor” e deixar só intérprete. Que ele tem que lutar, tem que ter a postura de intérprete na sala de aula e não de “professor-intérprete” ou ele assumir então que é professor bilíngüe, aí vai atuar em sala de aula, diretamente com os surdos. Todo o dia eu a gente aprende.” **a**P-ILS/4

É um paradoxo, não é mesmo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. *El espacio biográfico - dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. 2002.

_____. La entrevista, una investigación dialógica: dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de, 1995.

BHABHA. Homi K. O local da cultura. Tradução: Myrian Ávila... (et al). 3ª reimpressão/2005. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

COSTA Marisa V.C; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel e SOMMER Luis Henrique. *Estudos Culturais, educação e pedagogia*. Revista Brasileira de Educação: Campinas , 2003.

COSTA, Aparecida Maria de Brito Costa, Dulceli Broering da Silva, Luciana Zaia Machado, Mauren Elisabeth Medeiros Vieira, Solange Cristina da Silva. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES – Rio de Janeiro, n.23, p.34-38, janeiro-junho/2005.

DELISLE Jean. WOODSWORTH.Judith. Os tradutores na história. Tradução de Sérgio Bath. SP: Ática, 1998.

ESCOSTEGUY ACD. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva TT organizador. O que é, afinal, Estudos Culturais? 3.ed Belo Horizonte: Autêntica; 2004. p.133-166. 13- Escosteguy ACD. Cartografias dos estudos culturais – uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autentica; 2001.

FLEURI, R. M. (2003) Intercultura e educação, *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago., p. 16-35.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa Social. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HALL. Stuart. A identidade cultural na Pós-Modernidade.Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Codificação/Decodificação. **Da diáspora** : identidades e mediações culturais . Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. Estudos culturais e seu legado teórico. In: Hall S; Sovik L, organizadora. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil; 2003. p. 199-218.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade* 1997; 22(2):15-46.

_____. (Ed.). **Representation** : cultural representations and signifying practices . London: Sage, 1997.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal Estudos Culturais? Tradução (org): Tomaz Tadeu da Silva. 2ed. Belo Horizonte: AUTÊNTICA, 2000.

KELMAN, Celeste A. Os diferentes papéis do professor-intérprete. In Espaço: informativo técnico-científico do INES, nº 24, Rio de Janeiro: INES, 2005.

KERLINGER, F.N. Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1979.

LEITE, Emeli Marques Costa. *Os papéis do interprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. Emeli Marques Costa Leite.- Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2004. Dissertação de Mestrado/Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O Professor e o seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, v.25, n.87, p.537-571, maio/ago.2004.

METZGER, M. *Sign Language Interpretin: deconstructing the myth of neutrality*. Gallaudet University Press. Wshington, D.C. 1999a.

NAPIER, Jemina. *Sign Language Interpreting: theory and practice in Australia and New Zealand*. The Federation Press. Sydney, NSW. 2006.

_____. Linguistic coping strategies of sign language interpreters in higher education. Página acessada em Setembro de 2004. http://www.online-conference.net/sdp1/papers_sdp1.htm

PAGURA, Reynaldo. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA*, 2003, vol.19, no.spe, p.209-236. ISSN 0102-4450.

PERLIN, T. Gladis. *Histórias de Vida Surda: Identidades em questão*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

_____. O lugar da cultura Surda. A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campon da educação/ Orgs, Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes. Santa Cruz do Sul: EDUNISC,2004.

_____. O interprete de língua de sinais. In *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006

PIRES, Cleidi. Intérprete de língua de sinais: um olhar mais de perto. In Espaço: informativo técnico-científico do INES, nº 12, Rio de Janeiro: INES, 2000.

PIRES & NOBRE. Cleidi L.e Maria A Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais. In: *Ivenção da Surdez I*, Thoma e Lopes. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

ROBINSON, Douglas. *Construindo o tradutor/ Douglas Robinson: tradução de Jussara Simões – Bauru, SP: EDUSC, 2002*. RODRIGUES. C. A Abordagem

processual no estudo da tradução: uma meta-análise qualitativa. Cadernos de Tradução X. 2002/2.

RODRÍGUEZ, Éster de Los Santos. *Técnicas de Interpretacion de La Lengua de Signos*. Fundacion CNSE para la supresión de las barreras de la comunicacion. 2.ed. – 2001.

ROSA, Andréa. Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do interprete. Cmpinas – SP ;[s.n], 2005.

SANDER, Ricardo. Avanços & conquistas na atualidade. 1º Encontro dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de língua de Sinais de MS (09 e10 de dezembro de 2005) Campo Grande – MS:APILMS, 2005.

SACHET, Sabrina Sachet. *A Interface Tradução e Jornalismo: marcas culturais no texto de revista*. Sabrina Sachet – Florianópolis: UFSC/Curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução,2005. Dissertação de Mestrado/ Linha de Pesquisa: História, teoria e crítica da tradução.

SCHMITT, Deonísio. Curso de Pedagogia para surdos. Língua Brasileira de Sinais/Elaboração: Deonísio Schmitt; Fabio Irineu da Silva; Idavânia Maria de Souza Basso; Orientação em Lingüística: Ronice Muller de Quadros. – Florianópolis (SC): UDESC : CEAD: 2002.

SILVA DGV, Trentini M. Narrativas como técnica de pesquisa em enfermagem. Rev Latino-am Enfermagem 2002 maio-junho; 10(3):423-32.

SILVEIRA, R.M.H (org). Cultura, poder e educação: um debate sobre os Estudos Culturais em Educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

_____. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: In: COSTA, M.V. (Org). Caminhos Investigativos II. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES. M.

QUADROS, Ronice Muller de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. MEC.2002.

SILVA.T.T. Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. 4.ed/2005. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Teoria Cultural e educação – um vocabulário crítico. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos B. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A., 2003.

SKLIAR, Carlos B e LUNARDI, Márcia. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação. Um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: Cristina Lacerda e Maria Cecília de Góes (Org). 1ed. São Paulo: LOVISE, 2000.114

_____. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 2ed. Porto Alegre: MEDIAÇÃO, 1998.

WINSTON. Elisabeth A. Educational interpreting: how it can succeed. Washington: Gallaudet University Press, 2004.

WOODWARD. Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In:TOMAZ, Tadeu da S. Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. 4.ed/2005. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

WORTMANN. Maria L.C. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). 1ed. Canoas: ULBRA, 2005.

_____. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M.V. (Org). Caminhos Investigativos II. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANEXOS