



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

ANA PAULA DE PAULA DA SILVA

**TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS: FORMAÇÃO
PROFISSIONAL, ENSINO DE LIBRAS E ATUAÇÃO EM SALA DE AULA NO
MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

ANA PAULA DE PAULA DA SILVA

**TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS: FORMAÇÃO
PROFISSIONAL, ENSINO DE LIBRAS E ATUAÇÃO EM SALA DE AULA NO
MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE**

Texto de dissertação submetido ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestre (a) em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa.

Linha de Pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Cultura.

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

S586t Silva, Ana Paula de Paula da Silva, 1988-

Tradutor intérprete de Libras/Português: formação profissional, ensino de libras e atuação em sala de aula no município de Cruzeiro do Sul – Acre / Ana Paula de Paula da Silva; Orientadora: Dra. Adermácia Lopes de Oliveira Costa. - 2022.
150 f.; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2022.
Inclui anexos, apêndices e referências bibliográficas.

1. Educação especial. 2. Libras. 3. Tradutor intérprete de Libras/Português. I. Costa, Adermácia Lopes de Oliveira. II. Título.

CDD: 371.9

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009

**TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS: FORMAÇÃO
PROFISSIONAL, ENSINO DE LIBRAS E ATUAÇÃO EM SALA DE AULA NO
MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE**

Ana Paula de Paula da Silva

Dissertação defendida em **25/08/2022** e considerada **aprovada** para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidison Rocha de Jesus
Coordenador do Programa

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa
Universidade Federal do Acre
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto
Universidade Federal do Acre
Avaliadora Interna

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Universidade Federal de Rondônia
Avaliador Externo

Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra
Universidade Federal do Acre
Avaliadora Suplente

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

Ao meu amado esposo, José Gomes, e aos meus três filhos, Fernando, Mizael e Alícia, por todo amor e incentivo, apoio e compreensão no decorrer dessa caminhada.

Aos meus pais, Moisés e Nágila, por sempre acreditarem em meu potencial.

Ao meu avô, Antônio de Paula (*in memoriam*), que ficaria muito feliz por mais essa minha conquista acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o criador do universo, por manter minha fé viva, mesmo nos dias de tristeza, por ser meu refúgio e fortaleza na angústia e por não me deixar desistir dos meus sonhos.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Ademárcia Costa, por todo carinho, atenção, dedicação e responsabilidade em conduzir esse processo importante de minha vida acadêmica.

Aos meus pais, por todo amor e compromisso ao me criar, educar e nunca medir esforços para que eu pudesse estudar, apesar das circunstâncias humildes em que fui criada.

Ao meu esposo, por ser meu lado tranquilo nas horas de aflições. Por sempre acreditar em mim e por fazer parte desse sonho. Por me confortar nos momentos que já não tinha mais forças para continuar e por me motivar a continuar quando o cansaço e as lágrimas tomavam conta de mim e eu queria desistir. Obrigada por estar ao meu lado nesse momento.

Aos meus filhos, Fernando e Mizael, por serem incríveis! A vocês todo o meu amor. Por sempre me apoiarem, fazerem lanchinhos quando fico horas na frente do computador. Pelo cuidado e zelo com a irmã caçula para a mamãe poder estudar.

À pequena Alícia, que aos dois anos de idade já viu a mamãe nesse processo de estudos, sem entender muito o que acontecia. Foram tantos os choros no início dessa jornada, quantas batidas na porta pedindo colo. Pelos convites de “brinca comigo mamãe!”, que me fizeram levantar muitas vezes na madrugada para não perder essa parte da infância que é tão passageira. Pelas vezes que perguntou se podia trabalhar comigo e que li ou escrevi com você no colo, mostrando para mim mesmo que tinha mais força do que pensava.

Aos colegas de mestrado da turma de 2020. Um ano totalmente atípico, em que fizemos aulas on-line, mas quanta interação havia nesse grupo! Quantas trocas, companheirismo, palavras de apoio e empatia pela dor do outro.

Aos meus queridos professores do mestrado, que muito contribuíram para que eu chegasse até aqui. Como aprendi com vocês!

Aos servidores da Secretaria de Educação Estadual e Municipal, especificamente os Tradutores Intérpretes de Libras, por toda empatia e compromisso na participação dessa pesquisa.

Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não a esconder. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos. (MENDES, 2012)

RESUMO

A Língua Brasileira de Sinais - Libras teve seu reconhecimento por meio da Lei nº 10.436/2002. Dessa maneira, com a língua tendo seu status de reconhecimento em nível nacional, como a língua oficial de comunicação e expressão da comunidade surda, foi possível reivindicar direitos de acessibilidades linguísticas para o acesso à educação e a outros serviços públicos, como atendimentos médicos e jurídicos, por exemplo, por meio da Libras. Ainda com respaldo na referida lei, foi possível que as pessoas surdas tivessem a presença do profissional Tradutor Intérprete de Libras em sala de aula e em lugares públicos, fazendo a comunicação entre duas línguas. Somente em 2010, por meio da Lei nº 12.319, que a profissão do Tradutor Intérprete de Libras foi reconhecida como profissão. Partindo desse pressuposto em pesquisar sobre a formação e atuação desse profissional, e por considerar sua importância dentro do processo de ensino e aprendizagem, é que surgiu o seguinte problema de pesquisa: qual a relação estabelecida entre a formação profissional, o ensinar Libras e a atuação do Tradutor intérprete de Libras/Português em sala de aula no município em Cruzeiro do Sul – Acre? Para resolução do problema tem-se como objetivo principal analisar a relação existente entre a formação profissional, o ensinar Libras e a atuação do Tradutor intérprete de Libras/Português em sala de aula no município de Cruzeiro do Sul – Acre. Os dados alcançados foram obtidos por meio de uma pesquisa com abordagem qualitativa, exploratória, com revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo, com o uso da entrevista semiestruturada e do questionário. A população e a amostra correspondem a 13 tradutores intérpretes de Libras atuantes em sala de aula da rede estadual e municipal de Cruzeiro do Sul – Acre, sendo que esses profissionais atuam em modalidades de ensino distintas que vão do ensino infantil ao ensino médio. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa Ufac/AC sob o protocolo de nº 4.482.785 em 23 de dezembro de 2020. Os dados foram analisados com o uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), por meio da análise categorial e resultaram em duas categorias, quais sejam: **A Formação Docente do TILSP Limites e Possibilidades;** e **O papel do TILSP, a Atuação, os Desafios e as Dificuldades no Contexto de Sala de Aula.** Os resultados demonstram que os profissionais Tradutores Intérpretes de Libras/Português – TILSP – possuem formação em cursos de licenciaturas, mas não possuem curso de graduação em Letras Libras; a formação continuada em área específica ainda não é o suficiente para que esse profissional tenha uma boa atuação para traduzir e interpretar em sala de aula pois, os cursos que fizeram até o momento, estão voltados para as teorias e para as legislações e conteúdos abrangentes tendo pouca interação com a parte prática que, segundo os participantes, é importante fator para atuação em sala de aula. Ademais, seu papel muitas vezes é confundido com o de professor regente, recaindo sobre ele a responsabilidade de ensinar os conteúdos pedagógicos do cotidiano de sala de aula, algo que se configura como um desafio significativo. Dessa forma, pode-se concluir que a função do TILSP em sala de aula é de suma importância, não apenas como meio de acessibilidade linguística para facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, mas sobretudo, como possibilidade de inclusão do aluno surdo em sala de aula. De acordo com os dados desse estudo a profissão do TISP está em ascensão.

Palavras-chave: Educação Especial. Libras. Tradutor Intérprete de Libras/Português.

ABSTRACT

The Brazilian Sign Language - Libras had its recognition through Law n° 10.436/2002, this way, with the language having its recognition status at the national visibility as the official language of communication and expression of the deaf community, it was possible to claim for the linguistic accessibility rights to the education and other public services access, such as medical and legal assistance, for example, through the Libras Sign Language. Still supported by the said law, it was possible that the deaf people had the presence of a Professional Libras Interpreter Translator in the classroom and public places, establishing communication between two languages. The occupation of Libras Translator and Interpreter was only reconized in 2010, through Law n° 12.319. Based on this assumption in researching the formation and performance of this professional and considering its importance within the teaching and learning process, the following research problem arose: what is the stablished relation among the professional formation, Libras teaching and the Libras/Portuguese interpreter translator performance in the classroom in Cruzeiro do Sul city, Acre? To solve the problem, the main goal is to analyze the relation among the professional formation, Libras teaching and the Libras/Portuguese translator performance in the classroom in Cruzeiro do Sul city - Acre. The data results were obtained through a qualitative and exploratory research, with a bibliographic review and field research, using semi-structured interviews and questionnaires. The population and the sample correspond to 13 Libras interpreters translators working in the classroom in the state and municipal area of Cruzeiro do Sul city/Acre, and these professionals work in different teaching modalities which are from kindergarten to high school. This study was approved by the Ufac/AC Research and Ethics Committee under the protocol No. 4,482,785 on December 23, 2020. Data were analyzed using content analysis (BARDIN, 2011), through the categorical analysis that resulted in two categories, such as: The TILSP teaching formation, Limits and Possibilities; The TILSP role and performance, Challenges and Difficulties in the Classroom Context. The results showed that the Libras/Portuguese professional Interpreters Translators - TILSP - have degree courses, but do not have a course in Libras, continuing education in a specific area is still not enough for this professional to have a good performance in interpreting and translating in the classroom, as it is focused on theories and lagislations and comorehensive content with a little interaction with the practical part that in according to the participants, it is really important in classroom performance. In addition, their role in the classroom is often confused with that of a teacher regent, falling on them the responsibility of teaching the pedagogical contents of the daily life of the classroom, which is configured as a significant challenge. Thus, it can be concluded that the role of TILSP in the classroom is completely important, not only as a means of linguistic accessibility to facilitate communication between deaf and hearing people, but above all, as a possibility of including the deaf student in the classroom. In according to the data from this study, the TILSP occupation is on the rise.

Keywords: Special Education1. Libras 2. Libras/Portuguese Translator Interpreter 3.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – AVANÇOS DAS LDB AO LONGO DOS ANOS	31
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – PRINCIPAIS DOCUMENTOS E LEIS QUE SUBSIDIARAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	36
QUADRO 02 – LEGISLAÇÃO E ATENDIMENTO ESPECIAL	37
QUADRO 03 – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	40
QUADRO 04 – QUANTITATIVO DE TILSP – 2020.....	71
QUADRO 05 – QUANTITATIVO DE TILSP – 2022.....	71
QUADRO 06 – CATEGORIAS E TEMAS.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
TILSP	Tradutor intérprete de Libras/Português
FENEIS	Federação Nacional e Integração dos Surdos
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
NAPI	Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
TILSP	Tradutores-intérpretes de Língua de Sinais (Libras /Português)
PPEHL	Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
PNEEEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
UFG	Universidade Federal de Goiás
UAB	Universidade Aberta de Brasília
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
CNEE	Conselho Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
CFB	Constituição Federal
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
USP	Universidade de São Paulo
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFCE	Universidade Federal do Ceará

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
EAD	Ensino a distância
DVD	Disco Digital Versátil
COVID-19	Infecção Respiratória Aguda Causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	21
1.1 OS PRIMÓDIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	21
1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	23
1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA UM COMPROMISSO DE TODOS.....	41
2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS E A BASE LEGAL PARA SUA ATUAÇÃO EM CONTEXTO EDUCACIONAL	53
2.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA PROFISSÃO DE TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS	54
2.2 A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS POR MEIO DA LEGISLAÇÃO.....	63
2.3 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL	68
2.4 ATUAÇÃO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS NA SALA DE AULA	71
2.5 OS MODELOS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO	78
3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	86
3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES	889
3.2 O LÓCUS DA PESQUISA: CRUZEIRO DO SUL	91
3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO: UMA FERRAMENTA NECESSÁRIA PARA ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	94
4 ENTRELAÇANDO O DIÁLOGO COM DADOS COLETADOS	100
4.1 A FORMAÇÃO DOS TILSP: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES.....	1100
4.2 O PAPEL DO TILSP, A ATUAÇÃO, OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	1099
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES	138
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO (PERFIL)	138

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	142
ANEXOS.....	144
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	144

INTRODUÇÃO

Iniciei minha vivência com a Educação Inclusiva como Intérprete de Libras no ano de 2011, no município de Cruzeiro do Sul – Acre. Estava fazendo o curso de pedagogia e tive a oportunidade de trabalhar nessa área. Mas minha história com a Libras começou antes disso, pois era vizinha de duas crianças surdas, porém eu não sabia como me comunicar com elas e confesso que tinha muita vergonha por isso. Somente em 2010, tive a oportunidade de fazer meu primeiro curso de Libras, através do Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão-NAPI, em Cruzeiro do Sul.

Encantei-me com tudo que aprendi e no fim do mesmo ano aconteceu um processo seletivo no qual fui aprovada e comecei a trabalhar. Logo fiquei animada com a ideia, embora preocupada porque não me sentia preparada para exercer tal função, pois só tinha um curso básico e eu tinha consciência de que precisava muito mais para ser uma boa profissional Tradutora Intérprete de Libras/Português - TILSP. Lembro-me que o único auxílio que recebi foi a seguinte frase: “você não pode desistir”! A única orientação que recebi da coordenadora da surdez na época. Logo em seguida fui inserida ao grupo de profissionais e comecei a participar das formações continuadas oferecidas pela equipe de formação para intérpretes de Libras do NAPI, no entanto, as formações eram básicas e não supriam as necessidades do cotidiano em sala de aula.

Além da carência específica em relação à Libras em si, desconhecia as leis e as minhas responsabilidades frente ao código de ética profissional da área, que será mais aprofundado no decorrer do texto¹. As poucas formações para Tradutor Intérprete de Libras/Português que eu participava fugiam totalmente do contexto da sala de aula – em que se tem que interpretar uma demanda grande de textos e fazer versão voz do surdo. Por alguns anos, as formações continuaram dessa forma, sendo acrescentadas as leis e um pouco mais de prática, já que no município de Rio Branco o trabalho era mais avançado e se faziam exigências para que as formações em Cruzeiro do Sul tivessem mais impacto para os profissionais. Vale ressaltar que as formações para os profissionais que atuam na inclusão estão diretamente ligadas ao município de Rio Branco, uma vez que o núcleo principal em relação a essas atividades, como

¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>

também a própria formação dos formadores, é feita na capital. Ou seja, a evolução nas formações se dava mediante as orientações advindas da equipe de formação de Rio Branco.

Dentro dessa trajetória de 2011 a 2021, muito do que aprendi foi com meus próprios esforços, tentando a cada dia melhorar como profissional. Atualmente, eu trabalho na Universidade Federal do Acre como Intérprete de Libras no *campus* Floresta, em Cruzeiro do Sul – Acre. Atuar no ensino superior é muito prazeroso, pois é um desafio, além da oportunidade de aprender algo novo a cada dia. Porém, o problema continua o mesmo, pois dentro da Universidade não há grupos de estudo específico para a formação desses profissionais. Embora a Universidade Federal do Acre, junto ao Núcleo de Apoio a Inclusão – NAI ofereça cursos em modalidade básica, intermediária e avançada no *campus* sede e no *campus* Floresta é ofertado apenas o curso na modalidade básica, que é insuficiente para os profissionais Tradutores Intérpretes Português/ Libras, porque esse tipo de formação envolve apenas sinais básicos, não sendo compatível com a necessidade de atuação diária dentro da Universidade. Por esses motivos apresentados, é que a maioria dos profissionais acabam procurando formações on-line para suprir as lacunas encontradas nos desafios da profissão.

Foi a partir desse contexto que surgiu a presente proposta de pesquisa **Tradutor Intérprete de Libras/Português: formação profissional, ensino de Libras e atuação em sala de aula no município de Cruzeiro do Sul – Acre**. Essa temática nos faz pensar que na educação como um direito humano fundamental para o desenvolvimento social, político e econômico do indivíduo, bem como para a sociedade na qual está inserido.

Por muito tempo, as pessoas com deficiência eram tratadas com desprezo e marginalizadas pela própria família. Alguns eram até mortos logo após o nascimento, outrora, eram tratados como doentes e internados em hospitais próprios para pessoas com deficiência (COSTA, 2010).

Dessa forma, a educação para deficientes era mantida com o olhar clínico, baseado na medicina, que procurava a cura para tal “doença”, não frequentavam a escola comum e não interagiam na sociedade (MENDES, 2010).

No Brasil, somente a partir do século XIX, surgiram as primeiras escolas para crianças especiais, como o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, e em 1874 foi criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, que dava início ao atendimento clínico especializado, voltado para pessoas com deficiência. Vale ressaltar que esse atendimento possuía dois vieses: um para o olhar clínico, no qual o médico prescrevia a doença e o tratamento do paciente; e o outro, psicopedagógico, mais voltado para os princípios psicológicos (MENDES, 2010).

Somente em meados dos anos 1920 se começou a pensar na quebra de paradigmas relacionados à educação, pois se fazia necessário fazer ajustes no âmbito educacional para ajudar o país a se desenvolver. Foi por meio do movimento Escola Nova que alguns pensadores (dentre eles Anísio Teixeira, Lourenço filho, Fernando de Azevedo etc.) iniciaram discussões sobre a educação e começaram a pensar nos problemas e soluções. Defendia-se o direito de todos à educação e um ensino público, laico e gratuito, para assim combater as desigualdades sociais (MENDES, 2010).

Nessa mesma época, Francisco Campos modificava e modernizava o ensino secundário brasileiro juntamente com outros pensadores e profissionais da área da educação. Esses mesmos profissionais, como afirma Mendes (2010), realizavam testes de inteligência para tentar entender os níveis de reprovação e analfabetismo do país e ao mesmo tempo encontrar respostas para o fracasso escolar.

De acordo com Costa (2010), somente a partir dos anos 1970 é que ocorreram mudanças educacionais significativas no Brasil, como campanhas, congressos, seminários e movimentos, em uma organização das pessoas com deficiência por mais qualidade de vida, saúde e educação.

Vale ressaltar que não foi de uma hora para outra que o movimento cresceu e ganhou forças, mas foi a passos lentos e muitos esforços que se chegou ao paradigma inclusivo. A Educação Inclusiva nada mais é do que tornar a escola um lugar de convivência para todos. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão questiona as políticas dentro da escola, é ampla, complexa e abarca a inclusão de todos dentro da escola (negro, índio, ribeirinho, deficiente, etc.).

Mantoan (2003) afirma que por muito tempo os alunos com deficiência estavam apenas inseridos na escola, mas não de fato incluídos, pois suas necessidades educacionais eram desprezadas. Para a autora, isso tinha relação com os professores que não estavam preparados para atender essa nova clientela, que estava chegando à escola regular e que antes frequentava a escola especial.

Levando em conta que a educação é um direito de todos, Alonso (2013) afirma que a Educação Inclusiva tem como princípio educar todas as crianças em um mesmo ambiente escolar, sem nenhuma distinção. Para tanto, se faz necessário considerar a diversidade de aprendizagem e o direito de aprender.

É dentro da sala de aula que se faz a maior parte do processo de incluir. Embora muitos pensem que é apenas responsabilidade do professor fazer todo esse suporte, a Educação Inclusiva acontece por meio de muitas mãos e ações.

Nesse enfoque, a equipe gestora e pedagógica da escola devem trabalhar para apoiar os professores nesse processo, como também a família faz um papel importante no ensino e aprendizagem dos filhos. Outros profissionais que podem dar sua contribuição, como fisioterapeutas, psicopedagogos, fonoaudiólogos e médicos podem auxiliar o professor para que o melhor atendimento educacional aconteça. Além desses, temos profissionais como tradutores intérpretes, revisores braile, mediadores e os professores que atuam diretamente na sala de aula e na sala de recursos multifuncionais. Todos esses profissionais são responsáveis por fazerem a inclusão acontecer dentro da escola.

Dessa forma, as escolas inclusivas trabalham com a proposta de atendimento educacional sem discriminação, pois se acredita que todos devem ser incluídos dentro do processo de ensino-aprendizagem, contemplando suas necessidades educacionais. Segundo Costa (2010), a meta da inclusão é não deixar ninguém fora do sistema escolar e, no que diz respeito ao público-alvo da Educação Especial, faz-se necessário estabelecer um diálogo entre esta modalidade de ensino e a Educação Inclusiva.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 01), a Educação Especial “[...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades”.

Assim, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo “[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação”. Consideram-se alunos com deficiência “[...] aqueles que têm algum tipo de impedimento em longo prazo, ou seja, física, mental, intelectual, sensorial e que podem ter sua participação restringida na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2008, p. 15). Dentro desse perfil, temos os alunos surdos que utilizam a língua de sinais para se comunicar.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras foi reconhecida por meio da Lei nº 10.436/2002 como a forma de comunicação e expressão cujo sistema linguístico é visual-motor, que contém uma estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico em que são transmitidas ideias e fatos provenientes das comunidades surdas do Brasil.

O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei supracitada, reconhece a Libras como língua, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, trata da formação e da certificação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, aborda ainda o uso da língua portuguesa como modalidade escrita do aluno surdo e prevê o ensino bilíngue dentro da escola.

Nesse contexto, o educando surdo precisa de um apoio educacional dentro da sala de aula, ou seja, um profissional preparado para atender à demanda e traduzir os conteúdos do

português para a Libras e da Libras para o português. Vale ressaltar que esse aluno deve fazer acompanhamento no contraturno, pois é de suma importância que o educando surdo aprenda de forma diferenciada a língua de sinais. Esse atendimento se dará preferencialmente na sala de recursos, voltada para o Atendimento Educacional Especial - AEE², pois aprendendo a língua de sinais terá subsídios para aprender a língua portuguesa na modalidade escrita.

Além da necessidade de aprender a língua de sinais e a língua portuguesa, os alunos surdos contam com uma acessibilidade importante dentro da sala de aula, que é a presença do profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português, pessoa responsável por gerar acessibilidade linguística, de forma a melhorar a comunicação entre surdos e ouvintes.

Dessa forma, a Lei nº 12.319/2010, que reconhece o Tradutor/Intérprete de Libras como um profissional que precisa ter nível médio e certificado de curso profissionalizante, de extensão universitária ou de formação continuada promovida por instituições de ensino superior ou credenciadas (BRASIL, 2010), trouxe apontamentos importantes para o reconhecimento da profissão do Tradutor Intérprete de Libras/Português como também para a comunidade surda, que passou a exigir a presença desses profissionais não apenas em ambiente escolar, mas em todos os espaços públicos.

Considerando o exposto, nesse estudo, optamos por tratar do profissional que atua diretamente com o aluno surdo. Ou seja, o profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – TILSP com o seguinte problema de pesquisa: qual a relação estabelecida entre a formação profissional, o ensino de Libras e a atuação do Tradutor Intérprete de Libras/Português em sala de aula³ no município de Cruzeiro do Sul?

Para o desenvolvimento desse estudo, surgiram algumas questões de estudo norteadoras da pesquisa:

- a) Como acontece a construção da formação profissional do Tradutor Intérprete de Libras/Português?
- b) Qual o papel do Tradutor Intérprete de Libras/Português no ensino de Libras?
- c) Quais os elementos que caracterizam a atuação do Tradutor Intérprete de Libras/Português em sala de aula?

² De acordo com <http://portal.mec.gov.br/> O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

³ A amostra e população desse estudo atuam nas modalidades de ensino que vai do ensino infantil ao ensino médio. Não houve uma definição de modalidade atuação no ensino regular devido amostra e população ser pequena, correspondendo a treze participantes.

d) Quais os desafios e as dificuldades enfrentados pelo profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português com aluno surdo e com os docentes no cotidiano em sala de aula?

Para responder às questões de estudo, desenvolvemos o seguinte objetivo geral: analisar a relação existente entre a formação profissional, o ensino de Libras e a atuação do Tradutor Intérprete de Libras/Português em sala de aula em Cruzeiro do Sul – Acre. Além disso, a pesquisa teve como objetivos específicos:

a) Identificar como acontece o processo da formação profissional do Tradutor Intérprete de Libras/Português.

b) Descrever o papel do Tradutor Intérprete Libras/Português no ensino de Libras.

c) Caracterizar os elementos referentes à atuação do Tradutor Intérprete de Libras/Português na sala de aula.

d) Apresentar os desafios e as dificuldades enfrentados pelo profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português com o aluno surdo e com os docentes no cotidiano da sala de aula.

Ressaltamos que no estado do Acre, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, ainda não foi realizada nenhuma pesquisa com o enfoque que aqui propomos.

Dessa forma, nossa pesquisa possui uma contribuição acadêmica, sobretudo para o PPEHL. Além disso, está fundamentada numa abordagem crítica, voltada para o ensino dentro de uma perspectiva inclusiva. Esse trabalho possibilita ainda uma contribuição pessoal e profissional, pois é a realização de aprofundamento de estudos para obtenção do título de mestre, algo que pode proporcionar uma qualificação profissional, pois por meio dessa pesquisa foi possível aprofundar meus conhecimentos e melhorar como profissional Tradutora Intérprete de Libras/Português.

Além disso, há a contribuição social da pesquisa, uma vez que ela poderá possibilitar produzir uma reflexão sobre os profissionais Tradutores Intérpretes de Libras/Português em relação ao exercício de sua profissão, mostrando a realidade vivenciada pelos intérpretes no município de Cruzeiro do Sul/Acre, tanto em relação à sua formação, ao ensino de Libras, como à sua atuação em sala de aula.

Para a efetivação desse trabalho utilizamos alguns autores como Mantoan (2003), Leite (2005), Perlin (2006), Quadros (2004; 2005; 2008), Lacerda (2009, 2019), Carvalho (2009), Costa (2010), Mendes (2010), Santos, Grillo e Dutra (2010), Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Antônio, Mota e Kelman (2015), Silva e Oliveira (2016), Barros, Calixto e Negreiros (2017),

Faria e Galán-Mañas (2018), Albres e Rodrigues (2018), Monteiro (2019), Lopes e Fabris (2020), dentre outros. Além disso, recorreremos ao uso da legislação, como a Lei 12.329/2010 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão do intérprete; a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua de Sinais; e o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei 10.436/2002 e dispõe sobre a Libras, além do Código de Ética do intérprete (BRASIL, 2004). Todas essas fontes nos possibilitaram uma visão ampliada de conceitos referentes à Educação Especial, Educação Inclusiva e os profissionais Tradutores Intérpretes de Libras/Português.

Essa dissertação está organizada da seguinte forma: a Introdução que traz um breve apanhado sobre nossa relação com a temática em estudo, o problema de pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos e os principais conceitos utilizados no estudo.

A primeira seção volta-se para a relação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, apresentando uma retrospectiva histórica no Brasil e qual a contribuição de ambas para se pensar a importância do Tradutor Intérprete de Libras/Português no contexto de aprendizagem da pessoa surda.

Na segunda seção, abordamos a formação profissional do Tradutor Intérprete de Libras/Português e a sua atuação em sala de aula, como também sua formação do ponto de vista docente, uma vez que suas atividades em sala de aula são confundidas com o papel do professor regente. Apresentamos, também, os caminhos legais que levaram até o reconhecimento dessa profissão.

Na terceira seção, definimos os caminhos metodológicos da pesquisa, no qual descrevemos como se deu esse percurso, bem como o perfil dos participantes, feito a partir do questionário, além da identificação dos temas e categorias advindos da entrevista realizada com os participantes.

Na quarta seção, analisamos os temas e as categorias advindos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que possibilitaram responder ao problema e às questões de estudo, bem como alcançarmos os objetivos aqui propostos.

Na última seção, apresentamos as considerações finais, com os achados e os limites de nosso estudo, seguidas das referências bibliográficas, anexos e apêndices da pesquisa.

1 A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O objetivo dessa seção é apresentar, de forma sucinta, a história da Educação Especial no Brasil, bem como o contexto de surgimento da Educação Inclusiva. Dessa forma, apresentamos a contribuição de ambas e a importância da trajetória da Educação Especial na perspectiva inclusiva para se pensar nos percursos trilhados pelo Tradutor Intérprete de Libras/Português no contexto de aprendizagem da pessoa surda.

1.1 OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para contextualizar a história da Educação Especial, se faz necessária uma reflexão sobre a forma como essas pessoas com deficiência eram tratadas, sendo excluídas da sociedade, sofrendo práticas de abandono, negligência e, muitas vezes, o extermínio. Além dessas formas de exclusão, Costa (2010) explica que as mudanças não aconteceram de maneira linear, que surgiu um modelo de atendimento baseado na medicina, seguido pela normalização, passando pela integração, até a inclusão, como conhecemos nos dias atuais. Inicialmente, faremos uma retomada acerca das pessoas com deficiência ao longo da história, para assim tratarmos da Educação Especial no Brasil.

Nesse contexto, apresento as ideias de Lopes (2013) que menciona em seu texto intitulado “*O preconceito contra o deficiente ao longo da história*” alguns pontos importantes sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência ao longo da história. Assim, de forma breve, externar alguns dos apontamentos sobre a discriminação para com tais indivíduos, no decorrer do tempo, para assim podermos compreender como se deu o processo de construção da Educação Especial.

Na antiguidade, nos remetemos à Esparta, que, de acordo com as contribuições de Lopes (2013), as crianças recém-nascidas que apresentavam alguma deficiência eram jogadas do monte Taigeto, por não apresentarem padrão físico adequado. Ainda nesse enfoque, nas civilizações como Atenas e Roma antiga todas as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram negligenciadas, abandonadas ou sofriam práticas de extermínio. Isso se dava pelo fato de

essas sociedades acreditarem na perfeição dos corpos, logo, a deficiência era vista como algo monstruoso, uma vez que a educação estava voltada para as guerras e ter um bom condicionamento físico era muito importante para os guerreiros. (LOPES, 2013).

Vale ressaltar que, na maioria das sociedades antigas, as pessoas com deficiência não eram aceitas. Nos estudos de Lopes (2013) a sociedade egípcia se destaca das demais por agir de forma contrária, ou seja, as pessoas com deficiência eram inseridas na sociedade. Além dessa inclusão, a sociedade egípcia deixou grandes contribuições terapêuticas em seus registros, daquela época, para as pessoas com deficiência. Para mais informações sobre esse período da História Antiga sobre as pessoas com deficiência e sua inclusão na sociedade, indico o texto de Maria Aparecida Gugel (2007).⁴

Na Idade Média essas pessoas eram vistas como símbolo de pecado por não terem o corpo perfeito, pois a própria religião, como explica Mazzotta (2011), ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, dava a ideia de que as pessoas deveriam ser perfeitas, portanto não eram aceitáveis as imperfeições dos deficientes. Nessa época, as pessoas com deficiência eram colocadas em asilos, instituições especializadas ou em conventos. De acordo com Mendes (2006), a história da Educação Especial surge por volta do século XVI, com médicos e pedagogos que acreditavam na capacidade de aprendizagem dos deficientes em uma sociedade em que a educação era para poucos. Vale ressaltar que alguns desses profissionais eram os próprios professores dos alunos com deficiência, percebidos assim na explicação de Mendes (2006):

[...] com médicos, pedagogos, que desafiando os conceitos vigentes na época acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos (MENDES, 2006, p. 387).

Aos poucos, a temática da deficiência foi ganhando destaque entre alguns educadores, seja por motivos pessoais ou por uma inconformidade em relação às pessoas com deficiência não possuírem espaço dentro da sociedade. O fato é que, a partir dessas mudanças significativas, as pessoas com deficiência começaram a ter acesso à educação e à inclusão social, mesmo que de forma precária.

Mazzotta (2011) cita alguns precursores dessa trajetória da Educação Especial que ganharam destaque por suas contribuições entre os séculos XVII e XIX: Jean Paul Bonet lançou o primeiro livro sobre educação de deficientes na França: *Redação das Letras e Arte de Ensinar*

⁴ Texto de Maria Aparecida Gugel disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php

os mudos a Falar (1620). Abade Eppée fundou a primeira instituição especializada para educação de “surdos-mudos” em 1770, na França, e criou também o método de sinais. Sua obra escrita mais importante foi publicada em 1776, intitulada “A verdadeira maneira de Instruir os surdos-mudos”. Valentin Háüi fundou em Paris o Instituto Nacional dos jovens cegos em 1784. Louis Braille, um jovem cego francês, estudante do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, inventou o método Braille, em 1829. Nos Estados Unidos, a primeira Escola pública para surdos foi a *American School, de West Hartfrd Connecticut*, fundada em 1817, pelo Reverendo Thomas Galludet. Podemos ainda citar o médico francês Jean Marc Itard, que educou um menino selvagem. Outra educadora importante, que muito contribuiu para a evolução da Educação Especial, foi Maria Montessori, que desenvolveu um programa de treinamento para crianças retardadas em internatos de Roma (MAZZOTTA, 2011).

Nesse sentido, a educação das pessoas com deficiência se deu em um processo lento, se comparado ao processo educacional das outras pessoas, pois sempre se deu com base em lutas, segregação e exclusão.

1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, a Educação Especial recebeu influências da Europa e dos Estados Unidos. Unidos por um ideário liberal, que tomava conta do país, como as ideias de luta por liberdade para todos os indivíduos, liberdade econômica, política, religiosa e intelectual, influenciaram a construção da democratização dos direitos dos cidadãos (MAZZOTTA, 2011).

Essas mudanças foram se tornando reais no final do século XVIII e início do século XIX, como mencionado por Jannuzzi (2012), de acordo com a autora, essas ideias liberais estavam presentes em alguns manifestos como a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798), e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniam numa mesma luta a junção de alguns profissionais como médicos, advogados, professores, alfaiates, soldados etc.

Ainda de acordo com Jannuzzi (2012), foi um liberalismo limitado, pois era um liberalismo de elite, que lutava por seus interesses, mas sem a intenção de prejudicar a sua classe. Com isso, a educação das crianças com deficiência surgiu institucionalmente, porém de maneira tímida.

Iniciou-se no Brasil a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Essas experiências foram os primeiros movimentos

educacionais no Brasil voltados para pessoas com deficiência. Tais providências foram caracterizadas como iniciativas oficiais e particulares, não tendo grande impacto para a sociedade da época.

De acordo com Mendes (2010), no Brasil, somente por volta do século XIX surgem as primeiras escolas voltadas para o atendimento especial, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, e em 1874 foi criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início no Brasil ao atendimento clínico especializado.

Durante anos, a Educação Especial ocorreu em instituições especializadas, sem nenhuma relevância para o poder público. De acordo com Jannuzzi (2012), a educação popular, e muito menos a dos deficientes não era motivo de preocupação. Assim, os deficientes eram esquecidos e segregados.

Por esses motivos, podemos afirmar que a educação não deixou de ser excludente para ser integradora. Outro fator que merece destaque na Educação Especial é a influência da medicina, com a criação de hospitais, por exemplo, o Hospital Juliano Moreira, que atendia deficientes mentais com um atendimento médico-pedagógico (MAZZOTTA, 2011).

Fazendo um comparativo com a temática do analfabetismo e Educação Especial, podemos nos remeter a alguns aspectos históricos de nosso país em relação à educação de modo geral. Não será pauta aqui fazer essa retrospectiva de todo o percurso da educação de nosso país, mas vale ressaltar que a educação popular e a educação para as pessoas com deficiência não eram motivo de preocupação para os governantes, afinal de contas a educação seria ofertada para aqueles que poderiam pagar.

Dessa forma, Kassar (2011) aponta alguns elementos responsáveis por relacionar analfabetismo com a Educação Especial, pois, de acordo com a autora, esse pensamento se deu ainda no período de colonização devido à organização econômica do Brasil nos períodos da Colônia e do Império, pois a classe trabalhadora era rural e esse tipo de mão de obra não necessitava de escolarização. Outro elemento apontado pela autora era a falta de preocupação dos colonizadores da época em ter a população alfabetizada. Ainda na visão da autora, outro fator para boa parte da população do Brasil não ser alfabetizada se deu devido à maioria dos trabalhadores ainda ser mão de obra escrava, o que nos leva a refletir sobre a Constituição de 1824 que previa a “educação para todos”, mas esse “todos” seriam os que não estavam à margem da sociedade e que poderiam pagar pela instrução.

Nesse enfoque, apresentamos as contribuições de Rocha (2011), que relata que no Brasil foram realizados os testes de inteligência para avaliar os níveis dos alunos já matriculados nas escolas, cujo objetivo seria avaliar os conhecimentos na área de leitura e de aritmética como

também os níveis de inteligência. A autora ressalta que a tentativa de homogeneizar a educação em busca de um padrão de igualdade foi uma preocupação daqueles que estavam no ministério da educação, pois esse padrão se dava mediante aos testes feitos e se os alunos se encaixariam dentro das possibilidades de aprendizagem esperadas.

Para Teixeira (2019), os testes de inteligência ganharam ênfase no início do século XX, influenciando o contexto educacional do Brasil, pois houve implicação direta na educação especial. Os testes apresentaram uma característica excludente para as pessoas ditas “anormais” que foram tratadas em instituições de saúde especializada para problemas mentais. Ainda de acordo com o autor, outro problema agravante era a falta de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Uma vez que a Educação Especial no Brasil não se configurava como um problema diante do baixo nível de escolarização que o país enfrentava.

De acordo com Rocha (2011), era preciso que os governantes encarassem um problema da educação no país, pois de um lado tinha as crianças “menos inteligentes” e a necessidade de mão de obra agrícola no campo. Para a autora, ficou claro que aqueles alunos que não estavam dentro do padrão deveriam ser encaminhados ao ensino profissional e ao trabalho no campo, diminuindo assim seu tempo de permanência na escola, já que possivelmente considerava-se que esse aluno não aprenderia da mesma forma.

Nesse sentido, Jannuzzi (2012) aponta que a educação não era considerada um problema nacional, principalmente a Educação Especial. Como exemplo, a autora cita a primeira reforma educacional, denominada Reforma Francisco Campos, de 1931, que valorizou o ensino superior, o comercial e o secundário. Porém não houve preocupação com o ensino especial, uma vez que esse sempre se deu de forma separada da escola regular.

Mazzotta (2011) afirma que por volta de 1950 havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo governo, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial para pessoas com deficiência. Ainda de acordo com o referido autor, o atendimento educacional especial foi assumido pelo governo federal, com a criação de campanhas específicas, cujo objetivo era minimizar a segregação enfrentada pelas pessoas com deficiência ao longo do seu processo educacional, que sempre se deu de maneira assistencialista, em hospitais e asilos voltados para pessoas com deficiência.

A primeira foi a Campanha para Educação de Surdo Brasileiro em 1957, que, segundo Mazzotta (2011), tinha como objetivo promover ações necessárias para a educação de surdos em todo território nacional.

Por conseguinte, em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, que tinha como objetivo oferecer oportunidades aos deficientes visuais.

Em 1960, surgiu a Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais, que tinha como objetivo promover, em todo território nacional, a educação, o treinamento, reabilitação e assistência educacional para as crianças consideradas “retardadas”⁵. Assim, a Educação Especial começa a aparecer no cenário educacional do país de maneira mais efetiva.

Nesse sentido, destaca-se a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBN, a Lei nº 4.024/61, que, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem como uma das metas para a educação, de maneira geral, apresentada em seu artigo 1º a seguinte meta: a condenação de qualquer tratamento desigual por motivos de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça, (BRASIL, 1961).

A LDBN de 1961 firmava o direito dos excepcionais à educação. De acordo com Mazzotta:

Indica em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível (MAZZOTA, 2011, p. 72).

Após o momento de segregação, que foi o período que as pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social e internadas em asilos, hospitais e classes especiais, vivenciamos outro momento na história da Educação Especial, o período da integração, que consistia em proporcionar uma pseudoinclusão dos alunos com deficiência em ambiente escolar regular.

Dessa maneira, Santos e Reis (2015) afirmam que o período de segregação durou até os anos de 1960 e, durante esse período, a educação das pessoas com deficiência se dava em instituições especializadas, tendo como objetivo principal o assistencialismo e não estava voltado para um sistema educacional regular. Isso se deu mediante ao pensamento da sociedade, que não acreditava na capacidade das pessoas deficientes se desenvolverem educacionalmente.

⁵ Alguns dos termos utilizados em relação a pessoa com deficiência no decorrer da história da Educação Especial no Brasil. Para mais informações consultar Sasaki (2014) em <https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>

Nesse viés, Jannuzzi (2012) afirma que outras modalidades de atendimento ao excepcional vão sendo criadas para suprir as necessidades relacionadas a saúde, como a criação de hospitais, clínicas, serviços de reabilitação. Quanto a isso, autora enfatiza que:

Outras modalidades de atendimento ao excepcional vão também sendo criadas, algumas já antes presentes em estabelecimentos de ensino ou hospitais, outras separadas, principalmente as de atendimento terapêutico; nesse caso, a grande maioria era particular e, portanto, com serviços pagos, logo só acessíveis a alguns. (JANNUZZI, 2012, p. 71)

Esses lugares faziam um atendimento especializado que predominava serviços privados, ou seja, pagos, que eram acessíveis apenas para uma parte da sociedade que possuía condições financeiras para esse atendimento. Após os anos de 1960, Jannuzzi (2012) afirma que existiam hospitais públicos que funcionavam como locais junto as escolas de medicina, que atendem as classes mais baixas.

Por volta de 1970, foi implantado nas escolas o período de integração, sendo que, de acordo com Santos e Reis (2015), o ensino regular passou a receber os alunos com deficiência na escola. As autoras ressaltam que essas instituições não proporcionavam possibilidades de os alunos com deficiência melhorarem suas capacidades físicas e mentais.

Assim, a integração possibilitaria o desenvolvimento social dos alunos e a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas faltava estrutura e formação adequada para os profissionais envolvidos nesse processo. Se o aluno não se adaptasse à escola regular, deveria ser encaminhado para uma escola especial. Dessa forma, a escola não tinha nenhuma responsabilidade, caso o aluno não acompanhasse a classe, como afirma Reis (2013): “[...] a escola não muda sua rotina nem sua prática pedagógica e, sim, os alunos é quem tem de mudar para se adaptar a sua realidade e as suas exigências” (REIS, 2013, p. 80).

Nesse contexto, a integração seria uma possibilidade para os alunos com deficiência se encaixarem em um ambiente considerado adequado para aprendizagem, além de promover interação com os outros alunos. Como afirma Mendes (2006), seria um “benefício” para as pessoas sem deficiência interagirem com os alunos das classes especiais, pois teriam a oportunidade de conviver com as diferenças, promovendo a aceitação das potencialidades e limitações.

Assim, a Educação Especial passa a utilizar a integração escolar baseada nos princípios de normalização, que defendia a ideia de que todas as pessoas com deficiência tinham os mesmos direitos de participar do sistema de ensino, tendo as mesmas oportunidades de ensino

dos demais alunos. Nesse sentido, Mendes (2006) ressalta que o princípio da normalização se dava mediante a ideia de:

[...] que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

Esse conceito de normalização ficou, de certa forma, sendo compreendido como mais um modelo de enquadramento social, pois aqueles que eram diferentes dos denominados normais deveriam tentar se tornar o mais normal possível. Nesse sentido, Santos e Reis (2015) relatam que devido à má interpretação desse conceito, a normalização passou a condicionar o acesso de pessoas com deficiência à escola regular, por isso a sua permanência na escola se dava mediante a sua adaptação aos padrões de comportamentos, responsabilizando o aluno pelo sucesso ou fracasso escolar.

Quanto a isso, Fernandes (2013) ressalta que as práticas homogeneizantes tradicionais das escolas apenas tinham como objetivo o aluno ideal, tendo como estratégia a separação entre os alunos, daí o surgimento das classes especiais, cujo foco era manter essa divisão e educar de forma separada aqueles alunos que não se enquadravam no sistema, ou seja, os considerados atrasados, lentos, os que não aprendiam como os alunos ditos normais.

Nesse enfoque, a clientela da educação especial passou a ser constituída pelas pessoas das classes populares, e, de acordo com Fernandes (2013), esse público eram os alunos que não se adaptavam às práticas das escolas que almejavam o aluno ideal. Esse fator foi determinante para o aumento de matrículas para os alunos ingressarem na escola especial devido apresentarem características de aprendizagem diferenciada.

A LDB nº 4.024, de 1961, apresentou em sua redação uma pequena mudança, em seu Art. 88: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Já no artigo 89, assegura que “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.” (BRASIL, 1961). Houve alteração na construção do texto, mas na prática não tiveram avanços significativos, pois não aconteceram melhoria nas infraestruturas dos prédios escolares, como também não aconteceu formação para os professores do ensino regular receberem esses alunos,

além da falta dos recursos metodológicos adequados, de acordo com as necessidades educacionais dos alunos na época.

Para Sá et al. (2015), a Educação Especial mencionada na Lei de nº 4.024/61 não se atém à obrigatoriedade da integração de crianças e jovens com deficiência, pois a expressão “no que for possível”, apresentada na lei, dá a ideia de possibilidade e não de obrigatoriedade. Também percebemos o descaso do governo em relação à Educação Especial pela falta de investimentos financeiros para a realização dessa modalidade de ensino, uma vez que a União é responsável pela oferta de educação pública e gratuita. Assim, caberia ao Governo subsidiar os Estados para que a lei fosse efetivada de fato, garantindo o acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola.

Após dez anos de promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a referida foi revogada e substituída, como explica Mazzotta (2011), e em 1971 foi aprovada a Lei nº 5.692, que em seu artigo 9º previa tratamento especial aos excepcionais, definindo da seguinte forma:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de educação (BRASIL, 1971, Art. 9).

Percebe-se que a referida lei apresenta preocupações com as especificidades dos alunos com deficiência, porém a lei não enfatiza a inclusão e tampouco deixa claro questões como a capacitação dos professores e como deve ocorrer a oferta dessa modalidade de ensino dentro da escola regular.

Para Lopes e Fabris (2020), essas leis acima citadas não promoveram a organização de um sistema de ensino capaz de atender esses sujeitos nas suas diferentes e múltiplas necessidades, por esse motivo as autoras reforçam que esses alunos eram encaminhados para as classes especiais.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no ano de 1973, o Ministério de Educação e Cultura - MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência, porém com práticas assistencialistas.

Menezes (2011) apresenta reflexões importantes sobre algumas ações políticas internacionais que intensificaram as discussões de igualdade e direito referentes ao índice de pessoas não alfabetizadas, principalmente mulheres e adultos que não tinham acesso à escola. Essas questões fizeram com que autoridades internacionais, apoiadas pela Organização das

Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, promovessem encontros para discutir a universalização da educação com qualidade, ou seja, o reconhecimento ao fracasso mundial relacionado ao analfabetismo e a falta de acesso à educação.

Assim, surgiram documentos importantes, como a Declaração de Salamanca, em 1994, que, de acordo com Menezes (2011), foi um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, na Espanha, cujo objetivo era fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social. Aliados a esse documento, surgiram outros, como da Convenção de Direitos da Criança (UNESCO, 1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de (UNESCO, 1990). Para Menezes (2011), esses documentos consolidaram a Educação Inclusiva.

Dentro dessas perspectivas de mudanças educacionais, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) estabeleceu o direito de as pessoas com deficiência receberem educação na rede regular de ensino.

Em seu artigo 208, a Constituição Federal Brasileira define o dever do Estado com a educação, apontando em seu inciso III que o “[...] atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, ocorra preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 208).

Nesse contexto, a Educação Especial tem sido definida como modalidade de ensino, como conceitua Mazzotta (2011):

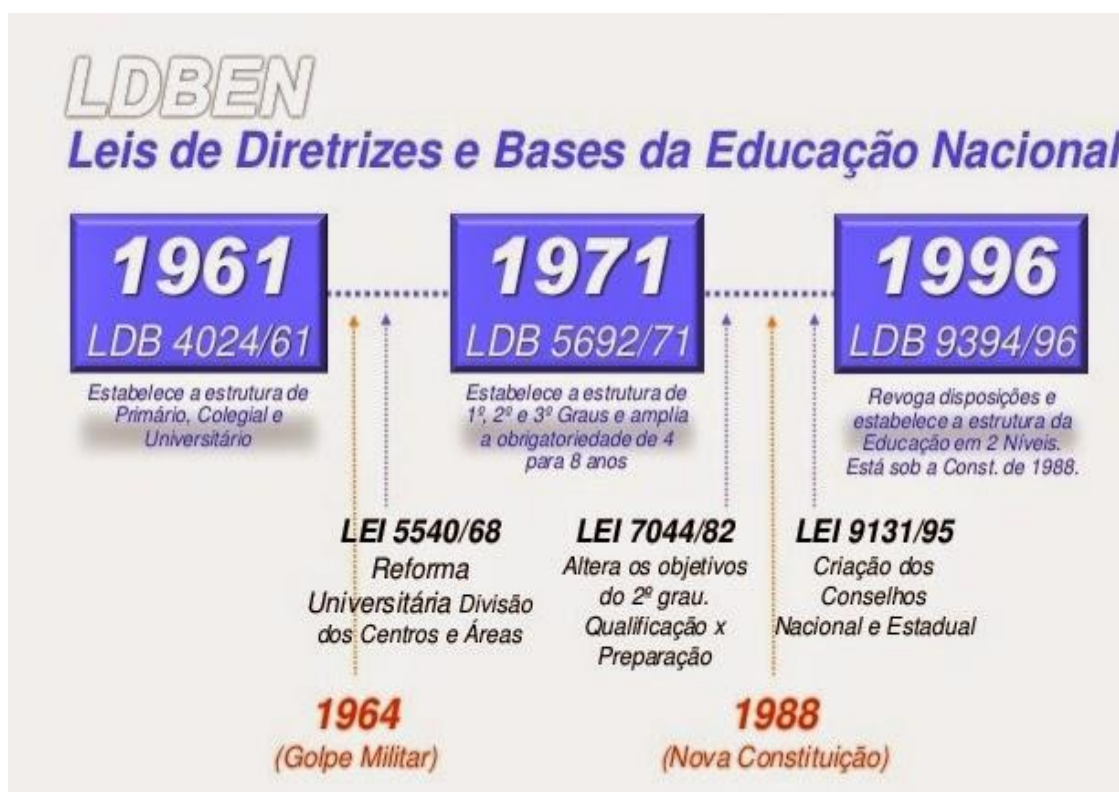
Educação especial é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais”. Entende-se que tais necessidades educacionais especiais ocorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida (MAZZOTTA, 2011, p. 11).

A Educação Especial vem mediar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, porém, por muito tempo, se via na Educação Especial uma forma de tratar os alunos ou promover a cura, ou ainda, o sentido de assistencialismo. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito social e deve ser ofertada para todos.

Com base nesse pressuposto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394/1996 trata da igualdade de condições e permanência na escola, inserindo nos documentos legais os princípios de igualdade e direito (BRASIL, 1996).

Dessa forma, observamos que a primeira LDB nº 4.024/1961 estabelecia que a educação era um direito de todos, tendo como obrigatório somente o ensino primário. Na segunda LDB nº 5.692/71, consta a obrigatoriedade para o ensino profissionalizante para os alunos do 2º grau; e pôr fim a terceira LDB nº 9.394/1996, que ainda está em vigor no país e ocasionou mudanças, como a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades, além disso, tornou o ensino médio uma etapa final da educação básica, proporcionando aos alunos uma preparação para a continuação dos estudos e a inserção no mundo do trabalho. Apresentamos na imagem abaixo algumas dessas transformações:

Figura 1 – Avanços das LDBs ao longo dos anos



Fonte: <https://andriatura.blogspot.com/2017/06/mudancas-na-ldb.html?view=snapshot>

Refletindo sobre os avanços proporcionados pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação para a Educação Especial, percebe-se que na LDB nº 4.024, de 1961, é destacado em sua redação apenas um compromisso com o ensino público, sem ações que efetivem de fato a implantação da Educação Especial no sistema de ensino do país. Nesse enfoque, a educação especial recebeu a nomenclatura de “educação dos excepcionas” e o termo “no que for possível” sendo utilizada em contexto comum, sem levar em consideração as necessidades específicas dos alunos, mas refere-se à possibilidade de os educandos acompanharem as aulas regulares.

Na LDB nº 5.692, de 1971, foi mencionado um tratamento especial, que seria regulamentado por um conselho de educação. Assim, perde a menção que tinha ganhado na lei anterior de 1961 e passa a fazer parte do capítulo destinado ao ensino de 1º e 2º graus. Dessa forma, a nova LDB nº 5.692/1971 apresentou um único artigo que fazia referência para o público-alvo da educação especial. Nessa legislação, o que se percebe de fato é a falta de um tratamento diferenciado para as pessoas com deficiência, além da escassez de recursos para o atendimento educacional. Nas respectivas LDBs não se dava muita importância para a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino.

Já na LDB nº 9.394 de 1996, tem-se como referência o capítulo V, destinado à Educação Especial, voltada para a educação escolar e ao ensino público. Assim, a partir da promulgação da última LDB percebemos, de fato, ações que prescrevem o acesso aos alunos com deficiência de frequentar uma escola regular. Dessa forma, nota-se uma valorização do tema com três artigos do referido capítulo, que definem diretrizes em relação aos conceitos, a definição do público da educação especial, os lugares que essa educação poderia ser ofertada como também deve ocorrer a organização político-pedagógica e o financiamento dessa modalidade educacional.

Compactuando com as ideias de Fernandes (2013), a autora enfatiza que a LDB de 1996 é uma concretização dos princípios filosóficos inspirados em outros documentos voltados para políticas inclusivas, por exemplo, a Declaração de Salamanca. Dessa forma, percebe-se uma mudança e uma atenção à deficiência, se comparada com outras leis, que mantinham as pessoas com deficiência em abrigos, asilos, mas sem um enfoque pedagógico de fato.

A educação especial deixa de ser considerada uma etapa preparatória para a inserção na escola regular, mas ganha ênfase como uma forma de atendimento organizada que vai da educação básica ao ensino superior. Nas palavras de Fernandes (2013), a partir da Constituição Federal de 1988, a escola regular começa a dar abertura para matrícula das crianças com algum tipo de deficiência, possibilitando, assim, recursos e serviços especializados com objetivo de oportunizar o acesso e a permanência desses educandos na escola.

Ainda no âmbito das Políticas Públicas Nacionais, podemos nos remeter ao Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989) e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Em seu Artigo 24, trata da matrícula compulsória para pessoas com deficiência e considera a Educação Especial uma modalidade de ensino, conforme os incisos abaixo:

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; (BRASIL, 1999, p. 07).

Os artigos citados nos mostram uma mudança significativa nas Leis do país, se compararmos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que em seu artigo 88 mencionava que a educação dos “excepcionais” devia enquadrar-se no sistema de educação do país. No entanto, percebemos que somente aqueles que têm condições de se integrarem realmente à escola poderão fazer parte desse processo, enquanto aqueles que não têm condições de se adequarem ao sistema de ensino regular devem frequentar uma escola especial.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, promulgadas pela Resolução nº 2/2001, entende-se:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Com esse conceito, podemos compreender alguns avanços referentes à educação especial, a qual está inserida dentro do contexto da educação com finalidade pedagógica, junto à oferta de educação regular.

Podemos ainda considerar a Resolução CNE/CNB Nº2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que instrui Diretrizes Nacionais para educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na educação básica e em todas as suas modalidades. Assim determina em seu Artigo 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 01).

Mais uma vez, notamos a obrigatoriedade em relação às matrículas dos alunos com deficiência, porém podemos dizer que de certa forma a inclusão começa a ser vista como um

avanço em relação à integração. Na visão de Jannuzzi (2012), nesse sentido, a educação é pensada como uma contribuição essencial para a transformação social.

Fernandes (2013) faz inferências sobre as finalidades da educação especial, pois, para a autora, um dos aspectos relevantes é o apoio à inclusão, ou seja, o professor e alunos são auxiliados no ensino regular, por meio de recursos. Outro elemento destacado pela autora é a complementação da base curricular nacional comum, que deve oferecer conteúdo, metodologias e práticas diferenciadas, com atendimento em contraturno. Além disso, deve acontecer ainda, na opinião da autora, uma suplementação do currículo com atividades de apoio para alunos superdotados. E como última finalidade da educação especial, tem-se a oferta substitutiva em classes e escolas especiais.

Ainda nessa direção, a Resolução nº 2/2001, em seu artigo 10, menciona atendimento especializado para os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais que a escola comum não consiga prover. Esses alunos podem receber atendimento em escolas especiais, sendo públicas ou privadas.

Dessa maneira, a escola seria considerada um espaço que garantisse o contexto inclusivo, assegurando a matrícula de todas as crianças e, ao mesmo tempo, a implantação de Projeto Político Pedagógico inclusivo, de forma mais flexível e dinâmico. Por outro lado, as instituições de ensino privadas poderiam garantir os serviços especializados para os alunos com deficiência, que necessitavam de uma atenção individualizada. Assim, como as instituições filantrópicas que atendiam as classes menos favorecidas.

Outra contribuição importante para a Educação Especial foi a promulgação do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

A publicação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Assim, considera atendimento educacional especializado todas as atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Em seu artigo 2º define os seguintes objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2011, p. 01).

Nesse enfoque, o verbo prover para a Educação Especial está direcionado ao ato de providenciar ou fornecer os meios necessários para que os alunos público-alvo dessa modalidade de ensino tenham condições de participar ativamente do sistema de ensino.

Dessa forma, o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, como também promover a participação e aprendizagem dos educandos com deficiência para eliminar barreiras educacionais. Esse atendimento, quando necessário, deve ocorrer no contraturno escolar.

Assim, o verbo garantir está relacionado com as ações voltadas para a educação, propondo serviços de acessibilidade que proporcionem conhecimentos para esses alunos. Seguindo esse raciocínio, o verbo fomentar significa produzir material didático adequado de acordo com a necessidade do aluno, eliminando barreiras no processo de ensino e aprendizagem por meio de recursos didáticos. E, dessa maneira, deve assegurar a continuidade da formação escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial, da educação básica até o nível superior. O atendimento educacional especializado pode ser compreendido, nesse ponto, como uma política pública voltada para o ensino, que se encontra ativa nas escolas, apesar de todas as dificuldades existentes.

Diante dessas reflexões, o AEE surge como uma nova concepção de educação especial no contexto de educação especial. Para Fernandes (2013), essa nova proposta reafirma a integração dos demais níveis e modalidades de ensino, na medida em que disponibiliza apoio e serviços especializados para o atendimento das necessidades educacionais provenientes das deficiências no ambiente escolar.

Em 2015, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei de nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que concebe a igualdade da pessoa com deficiência e a não discriminação em todos os âmbitos da vida social. Assim, em seu artigo 27, estabelece que a educação seja um direito à pessoa com deficiência e o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis de ensino.

Em síntese, na letra da Lei, a educação é um direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência. Muitas foram as Políticas Públicas voltadas para a Educação Especial, entre 1990 a 2020, período de efervescência e mudanças para a Educação Especial. Esse contexto nos lembra Carvalho (2009), quando explica que a Educação Especial deve remover as barreiras para aprendizagem:

A proposta é, pois, remover as barreiras para aprendizagem, particularmente na organização do atendimento educacional. Entendemos que, com esse objetivo,

poderemos contribuir, definitivamente, para a tão desejada escola de boa qualidade para todos: a escola inclusiva (CARVALHO, 2009, p. 93).

Na visão da autora, a Educação Especial tem um papel importante para a escola inclusiva que queremos e precisamos. É preciso que se aplique de fato a legislação dentro das escolas e que todos os alunos possam ter uma educação de qualidade, independentemente de sua condição social ou física.

Nesse enfoque, considero apresentar um esboço dos principais documentos e leis que contribuíram para a implementação da educação inclusiva no Brasil:

Quadro 01 – Principais documentos e leis que subsidiaram a Educação Inclusiva no Brasil

1854	Criação do Instituto dos Meninos Cegos com a direção de Benjamin Constant
1857	Criação do Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, sob a direção do mestre francês Eduard Huet
1874	Criação do Hospital Juliano Moreira, na Bahia dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual
1887	Criação da Escola México no Rio de Janeiro para o atendimento de pessoas com deficiência físicas e intelectuais
1900	Tratamento médico versava sobre a necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais
1915	São publicados os primeiros trabalhos sobre educação de pessoas com deficiências no Brasil
1932	Helena Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais que a partir de 1945 se expandiu no país
1954	Implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE no Rio de Janeiro
1961	Criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº4.024 nela apareceu a expressão “Educação dos Excepcionais”
1969	Havia mais de 800 instituições especializadas a pessoas com deficiência com 80% de natureza privada
1971	LDB nº5.692 menciona alunos com deficiência física ou mentais com atraso escolar e superdotados
1973	Decreto nº72.425 criou o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp
1979	São implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial
1980	I Encontro Nacional de Entidades de Pessoa Deficientes
1988	A Constituição Federal Brasileira menciona a educação de pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino
1990	Conferência Mundial de Educação para Todos
1992	Retorno da Secretaria de Educação Especial- SEESP. Atuação meramente terapêutica e assistencial
1994	Política Nacional de Educação Especial com foco no modelo clínico
1996	LDB nº9.394/96 Educação Especial preferencialmente na rede pública regular de ensino
1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa portadora de deficiência- estabeleceu a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares

2001	Conselho Nacional de Educação regulamenta a Educação Especial, mas não deixa claro a questão substitutiva do atendimento especializado
2002	A Língua de Sinais Brasileira é reconhecida como língua das comunidades surdas por meio da Lei nº 10.436/2002
2003	Programa Educação Inclusiva com objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos
2004	Acesso de estudantes com deficiência as escolas e classes comuns da rede regular
2005	Programa de implantação das salas de recursos multifuncionais
2006	Convenção sobre o Direito das Pessoas com deficiência-ONU
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
	Resolução CNE nº 4/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência- Viver sem Limite
2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos tendo a meta 4 destinada a educação inclusiva
2015	Lei nº 13.146/2015 Estatuto da Pessoa com Deficiência
2016	Lei nº 14.409/2016 dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Com base nos documentos apresentados, o caminho da educação especial no Brasil foi marcado por várias legislações, que, de maneira muito lenta, contribuíram para a implementação da educação inclusiva, mas, ao mesmo tempo, essa nova proposta inclusiva nos remete a um conceito mais amplo, pois foi necessário romper com as concepções iniciais de educação especial, que prestava atendimento para um público exclusivo, sem muitos recursos financeiros e pedagógicos para um conceito mais claro na perspectiva inclusiva, que seria uma educação para todos que visa atender à necessidade educacional das crianças, jovens, adultos, negros, índios etc.

Nesse sentido, com base em alguns documentos legais já mencionados, apresentamos algumas legislações, apontando qual o atendimento e para quem se destinava e como deveria acontecer dentro das instituições de ensino. Para tanto, nos fundamentamos nas contribuições de Fernandes (2013) no quadro a seguir:

Quadro 02 – Legislação e Atendimento Especial

Legislação	O quê?	Para quem?	Onde?
Constituição Federal de 1988	Atendimento educacional especializado	Portadores de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Estatuto da Criança e do Adolescente Capítulo IV- Lei nº 8.069/1990	Atendimento educacional especializado	Portadores de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.304/1996	Educação Especial	Educando portadores de necessidades especiais	Rede regular de ensino (preferencialmente), classes especiais ou escolas especiais
Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica-Res. CNE 2/2001	Educação Especial	Educando com necessidades educacionais especiais	Classes comuns (preferencialmente), classes especiais ou escolas especiais.
Plano Nacional de Educação-PNE Lei nº10.172/2001	Educação Especial	Pessoas com necessidades especiais	Classes comuns, classes especiais ou escolas especiais
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-Res.CNE4/2009	Atendimento educacional especializado	Alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	Escolas da rede pública, centros de atendimento educacional especializado públicos ou privados

Fonte: Fernandes (2013)

Com os avanços nas legislações brasileiras para a educação especial, nota-se uma mudança nas nomenclaturas e nas terminologias utilizadas em relação ao tipo de serviço prestado, como Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Assim, o termo preferencialmente indica prioridade, e Fernandes (2013) explica que esse termo não se refere à obrigatoriedade do atendimento especializado nas escolas comuns.

Além disso, é necessária uma implementação de políticas públicas, que possibilitem as condições necessárias para efetivar uma educação inclusiva de fato, mesmo o Brasil possuindo várias legislações que precisam ser postas em práticas, por isso se faz necessário ações que promovam uma educação para todos, mas que garanta o acesso e permanência do público-alvo da educação especial no ambiente escolar. Ademais, é preciso retomar o conceito de política pública, apresentado por Lenzi (2018), que define políticas públicas como programas ou ações criadas pelo governo que visam colocar em prática medidas que conceda acesso a todos os cidadãos.

Nesse sentido, Carvalho (2018) enfatiza que para assegurar escolas de boa qualidade para todos é um grande desafio. Por isso, há necessidade das políticas públicas voltadas para a educação especial inclusiva, pois compreendemos, a partir de Lenzi (2018), que as políticas públicas se dão pela necessidade da população como um recurso para solucionar problemas da sociedade. As políticas públicas voltadas para a educação estão ligadas ao governo em relação ao ensino no país.

De acordo com Lenzi (2018), as políticas educacionais são propostas criadas a partir de leis, ou seja, a partir da legislação vigente, que já mencionamos neste estudo. Dessa forma, em contexto geral, a autora apresenta algumas políticas públicas voltadas para educação no Brasil:

Quadro 03 – Políticas Públicas Educacionais

Programa Brasil Alfabetizado	É um programa que existe nos estados para fazer a alfabetização de jovens, adultos e idosos.
Educação para Jovens e Adultos (EJA)	Programa dedicado à educação de adultos que não terminaram os estudos na idade indicada. O EJA atende desde o ensino fundamental até o ensino médio.
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)	O PRONATEC surgiu para aumentar a oferta de cursos de educação tecnológica e profissionalizante. O programa atende estudantes da rede pública, trabalhadores e beneficiários de outros programas sociais do governo.
MEDIOTEC	É um programa que oferece cursos de ensino técnico dedicado aos estudantes que estão cursando ensino médio nas escolas públicas estaduais.
Programa Escola Acessível	O programa foi criado para aumentar a acessibilidade no ambiente escolar da rede pública de ensino. Oferece informação e recursos de ensino para melhorar o aprendizado de estudantes com necessidades especiais.
Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND)	Programa criado para dar apoio financeiro aos cursos de licenciaturas indígenas ou interculturais que formam os professores de escolas indígenas.
Programa Caminho da Escola	Programa criado para melhorar e aumentar a frota de veículos que faz o transporte escolar nas redes de ensino estaduais e municipais.
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)	É um fundo dedicado ao aumento de investimento financeiro do governo federal em projetos de educação nos estados.
Educação em Prisões	É um programa educativo de apoio financeiro e técnico para dar ensino a jovens e adultos que cumprem pena no sistema prisional.
Programa Brasil Profissionalizado	Programa de educação profissionalizante dirigido aos jovens matriculados no ensino médio da rede pública de ensino.

Fonte: Lenzi (2018)

Nesse enfoque, temos no quadro acima uma amostra de algumas políticas públicas efetivadas no Brasil em prol da educação, que beneficiam não somente as pessoas com deficiências, mas um grupo a quem se destina as políticas de inclusão social. Assim, Vieira (2021) enfatiza que a inclusão social surge como uma forma de recuperar e suprir a segregação enfrentada pelas pessoas com deficiências no decorrer da história da humanidade.

De acordo com a autora, essas políticas públicas se tornam uma ferramenta de inclusão social, uma vez que esse movimento pode trazer alterações na sociedade, mas, ao mesmo tempo, Vieira (2021) leva-nos a refletir de forma crítica sobre o real significado dessas mudanças no convívio social, haja vista que na opinião da autora, na prática, não acontecem mudanças significativas, pois não mudam a essência do capitalismo, que para a autora é mais um pensamento idealista, já que a sociedade capitalista está vivenciando uma nova fase.

Ainda assim, com todos os avanços, leis e políticas públicas para educação, as pessoas com deficiência ainda enfrentam exclusão de convívio social, por isso, concordamos com Vieira (2021), que afirma ser importante solucionar esse problema, no sentido de promover na vida das pessoas com deficiência condições físicas, materiais, humanas, sociais, entre outras atitudes, que possam proporcionar a inclusão social dessas pessoas e oportunidades de interação com a sociedade através da educação, trabalho, esporte, cultura, lazer.

Nesse sentido, em vista do que já foi exposto neste estudo, sabemos que Educação Inclusiva vai muito além do que apenas incluir os educandos com deficiência na escola. A próxima sessão vai tratar de como a Educação Inclusiva se consumou de fato, saindo da perspectiva de Educação Especial, que estava vinculada às ideias de assistencialismo para uma concepção de inclusão com um novo olhar para a educação.

1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA UM COMPROMISSO DE TODOS

A escola regular, como já vimos anteriormente, direcionada por legislações voltadas para a Educação Especial, passou a demonstrar interesse no atendimento especializado. Dessa forma, Fernandes (2013) afirma que as lutas sociais tencionam as bases da educação especial institucionalizada devido ao processo de integração, que, de acordo com a autora, é o processo que identifica os movimentos iniciais em defesa das pessoas com deficiência.

Trazendo mudanças significativas no âmbito escolar para o público-alvo da Educação Especial, Mantoan (2003) chama essas mudanças educacionais de reviravolta na educação,

afirmando que é preciso romper com os velhos paradigmas, como também nos aconselha a termos uma nova postura de pensamento em relação à educação.

Nesse sentido, para Fernandes (2013) as lutas sociais tensionam as bases da educação especial institucionalizada, isto é, tem como resultado o processo de integração, termo utilizado para explicar os movimentos iniciais em defesa das pessoas com deficiência terem o direito de serem inseridas na vida social, por exemplo escola, saúde, lazer, esportes.

Assim, Fernandes (2013) ressalta que essas mudanças foram observadas em contexto jurídico, como as transformações ocorridas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDEBEN já apresentadas nesse texto. Como o reconhecimento do poder público para a educação especial era pequeno, na prática não se notou mudanças significativas, pois esse discurso de integração pela sociedade, de acordo com Fernandes (2013), resultou apenas em medidas assistencialistas voltadas para a área clínica.

De acordo com Mantoan (2003), há uma diferença entre integração/inclusão, e essas propostas levantam hipóteses sobre qual a melhor modalidade para os alunos com deficiência, se seria a educação escolar ou a educação médico-terapeuta. Dessa forma, a autora enfatiza que no processo de integração é considerada a inserção escolar dos alunos com deficiência em classes comuns até classes e escolas especiais.

Na perspectiva de integração, vale ressaltar que, embora tivesse o objetivo de promover a inserção das pessoas com deficiência em ambiente escolar, na prática era mais um modelo segregador, pois era depositada toda responsabilidade no aluno. Para Fernandes (2013), o movimento de integração era apenas uma forma de inserção parcial, pois sempre haverá serviços segregados para alguns.

Em suma, a inserção dos alunos público-alvo da educação especial em escolas de classe regular, de acordo com Brasil (2002), seria a criança responsável pelo processo de adaptação, seus êxitos e fracassos durante sua trajetória escolar. Fernandes (2013) faz uma crítica ao sistema, em relação a esse processo de integração, pois não são levadas em conta as diferenças desses alunos. Assim, busca-se um padrão de normalização, que é imposto socialmente, uma vez que há uma tentativa de transformar as pessoas com deficiência em “normais”. Nesse sentido, de acordo com Brasil (2000), integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança e não na sociedade, nesse contexto, caberia à educação especial direcionar práticas voltadas para adaptação do aluno com deficiência dentro do padrão de normalidade imposto pelo padrão social.

Fernandes (2013) enfatiza que no processo de integração as deficiências não são consideradas, pois na perspectiva educacional busca-se a normalização, ou seja, uma tentativa

de enquadrar os educandos público-alvo da educação especial dentro de um padrão considerado normal.

Assim, a relação estabelecida entre educação especial e educação comum é um elemento que nos possibilita compreender o tema discutido até aqui referente à integração e inclusão. Para Fernandes (2013), o processo de integração reforçou a separação desses dois contextos de educação regular e especial.

Nesta perspectiva, a educação especial estava voltada para um público específico, pessoas com deficiências. Fernandes (2013) ressalta que a inserção desses alunos com deficiências, como intelectual, física e sensorial nas escolas comuns, ocasionou uma ruptura de paradigmas, pois de um lado percebeu-se que, apesar das limitações causadas pelas deficiências, notou-se que os alunos tinham capacidade de aprender, porém precisava de acessibilidade para desenvolver as habilidades cognitivas. Nesse modelo de integração, Fernandes (2013) explica que o atendimento especializado se deu de forma mais assistencialista com os profissionais da saúde e da educação.

Assim, Fernandes (2013) salienta que o movimento pela inclusão tinha como objetivo resgatar todas as crianças excluídas, com foco na diversidade na escola, pois acreditava-se que esse era um fator gerador de aprendizagem, devido ao pensamento de igualdade e equiparação na educação. Dessa forma, Carvalho (2004) explica que a equidade deve assegurar os direitos de aprendizagem dos alunos e suas diferenças individuais devem ser respeitadas.

Ainda nesse enfoque, Fernandes (2013) ressalta que a diversidade é compreendida como um valor educativo essencial para que aconteçam transformações positivas nas escolas, pois nesse processo educacional é valorizada a construção da experiência com as diferenças, ressaltado pela autora que essas interações devem ocorrer sem exclusões, diferenciações, restrições ou preconceitos.

Para Mantoan (2003), a inclusão é uma mudança de perspectiva educacional, ou seja, todos os alunos, com deficiência ou não, têm direito à inclusão, pois é dever da escola acolher todas as culturas, religiões, raças, sem distinção ou preconceitos. Dessa forma, a autora explica que a diferença entre a integração e inclusão está na acomodação do próprio sistema de ensino, já que na integração há um certo comodismo nas legislações educativas, porque não se nota mudanças em sua estrutura ou práticas pedagógicas. Por outro lado, na Educação Inclusiva deve ocorrer mudanças significativas em seu currículo e em sua equipe gestora e pedagógica, como também na formação e na capacitação dos professores para estarem aptos a atender todos os alunos, levando em conta as especificidades de cada um. Na perspectiva da escola inclusiva, é a escola que se adapta ao aluno e não o aluno à escola.

Para Fernandes (2013), o movimento pela inclusão busca ampliar a ação da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem, devendo contemplar as necessidades educacionais dos alunos. Assim, troca-se o significado de educação especial que até outrora era destinada para um público específico, sendo ofertada em escolas especiais. Com a proposta de educação inclusiva, surgem outras demandas escolares que precisam ser supridas para que essa nova proposta aconteça dentro da escola.

Assim, são inúmeros os desafios para a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Carvalho (2009) entende por Inclusão Escolar o acesso, ingresso e permanência dos alunos nas escolas. A autora cita ainda alguns desafios para que ocorra a inclusão de fato:

As políticas educacionais, nelas incluindo a base ideológica, a quantidade e a qualidade da oferta educativa, o sentido e o significado da proposta inclusivo-integradora, a valorização do magistério, a terminologia adotada para o alunado da educação especial, a administração de sistemas educativos, a organização do atendimento educacional escolar etc. As recomendações Internacionais; A opinião dos próprios deficientes e de suas famílias. (CARVALHO, 2009, p. 103).

Inúmeras foram as dificuldades para a implantação da inclusão dentro do ambiente escolar. Por mais que as Leis se fizessem presentes, ainda existia a deficiência por parte da escola no quesito pedagógico e na formação do professor, que não estava preparado para atender esses alunos nas classes comuns. Dessa forma, temos a legislação que garante a inclusão dos alunos com deficiência e, por outro lado, percebermos a falta de políticas públicas voltadas para a real efetivação dessas leis.

Por isso, Costa (2010) afirma que é preciso vivenciar de fato uma proposta inclusiva, onde se faz necessário repensar a formação dos professores como também as práticas pedagógicas, para que assim a escola consiga promover a inclusão de fato.

Dessa forma, a Educação Inclusiva exige mudanças dentro da escola na perspectiva de ensino e aprendizagem, como também mudanças na sociedade. Costa (2010) elenca alguns princípios inclusivos como aceitação das diferenças, valorização dos indivíduos, a convivência na diversidade, a cooperação, a solidariedade, a qualidade de vida e o exercício da cidadania. Todos esses são princípios fundamentais para o convívio em sociedade. Entretanto, por muito tempo, as pessoas com deficiência ficaram à margem da sociedade, sem nem mesmo desfrutar do convívio social e escolar.

Dessa maneira, a proposta para a educação inclusiva é de responsabilidade de todos e não apenas da escola. Na visão de Mantoan (2003), as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos.

Alonso (2013) explica que a Educação Inclusiva compreende a Educação Especial na perspectiva da escola regular, ou seja, a escola é transformada em um espaço para todos, onde deve haver respeito, interação, compartilhamento de saberes entre os sujeitos envolvidos.

Quanto a isso, Mantoan (2003) faz referência à escola comum como um ambiente mais adequado para se garantir a interação entre os alunos com ou sem deficiência com a mesma idade cronológica. Diante disso, acreditamos que a escola é um lugar de possibilidades, pois havendo essas trocas de experiências os alunos poderão ser beneficiados em várias áreas, como cognitiva, social, motora, afetiva.

A Educação Inclusiva exige mudanças na organização da escola, pois de acordo com Mendonça (2015), alunos com desempenhos diferentes alcançarão o mesmo objetivo na sala de aula, que é a aprendizagem.

No que se refere a isso, Sasaki (1998) explica que Educação Inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível para propiciar um ensino de qualidade a todos. Para que ocorra esse ensino de qualidade para todos, é necessário que a escola viva a inclusão de fato. Pensar esse cenário para o aluno público-alvo da Educação Especial exige esforços de todas as partes envolvidas e a mudança de concepção/paradigma no âmbito social em relação a essa inclusão. Assim, de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2, 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2011), em seu artigo 3º, pode-se entender Educação Especial como:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2011, p. 01).

Diante do exposto, o aluno público-alvo da Educação Especial terá direito a um atendimento diferenciado dentro da escola regular. Para Alonso (2013), o aluno terá direito a acessibilidades para o melhor rendimento escolar, como o ensino de linguagens e códigos para deficientes visuais e auditivos, como também mediação de estratégias para desenvolver o pensamento para deficientes intelectuais, bem como adaptação de material e ambiente no caso dos deficientes físicos.

A Educação Inclusiva tem muitos desafios e obstáculos para superar. Pois nessa perspectiva de que todas as diferenças devem ser contempladas de forma a gerar aprendizagem, os professores e a equipe pedagógica da escola devem preparar o currículo pedagógico para suprir tal demanda.

Nesse sentido, deve-se (re)pensar se um currículo único seria a melhor opção de aprendizagem para os alunos público-alvo da Educação Especial, ou se o ideal seria um currículo que refletisse as reais necessidades de todos os alunos, dentro de uma perspectiva inclusiva.

Na compreensão de Fernandes (2013), a escola inclusiva tem o compromisso com uma formação integrada, sendo possível oferecer conhecimentos voltados para uma reflexão crítica, que nas palavras da autora, essa práxis possa contribuir com a formação de indivíduos com autonomia e consiga superar as desigualdades sociais.

Dessa maneira, discutir sobre o currículo inclusivo é muito importante, além de trazer para o debate o que dizem as leis sobre isso. Nesse caso, trataremos das concepções apontadas pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC que foi um documento implantado em 2017 cujo objetivo é guiar as práticas escolares no âmbito nacional.

Além disso, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos ao longo da sua escolarização. No entanto, de acordo com Froehlich e Meurer (2021) embora o documento apresente essa concepção de igualdade para todos em linhas gerais não é tão inclusivo. De acordo com as autoras, é preciso ter um olhar crítico e atento, uma vez que uma proposta curricular apresenta ideias de igualdade e inclusão.

Assim, deve-se atenção para o fato da BNCC não é um currículo, mas um documento que deve servir de referência para a elaboração da proposta curricular. Dessa maneira, a BNCC deve ir de encontro as necessidades reais da escola e dos educandos para que a aprendizagem seja significativa.

Em relação a Educação Especial e a BNCC, de acordo com as pesquisas de Froehlich e Meurer (2021) o documento não apresenta especificações voltadas para o público-alvo da educação especial, tão pouco há uma escrita sobre essa modalidade de ensino, pois nas palavras das autoras:

Considerando os objetivos ao buscar a Educação Especial na BNCC, pode ser visualizado que ela foi mencionada apenas duas vezes no documento e que nos momentos em que foi mencionada não há direcionamentos específicos nem propostas de práticas educativas nesse contexto (FROEHLICH e MEURER, 2021, p.02).

Concordando com as ideias das autoras é possível perceber que na BNCC não há um posicionamento claro sobre a Educação Especial. Embora as autoras acreditem que o desafio está na própria prática, uma vez que se faz necessário uma flexibilização curricular, como também adequar os objetivos e metodologias de ensino para que o público-alvo da educação especial seja contemplado

dentro das suas necessidades educacionais e consigam ter acesso e permanência dentro da escola tendo seus direitos e habilidades respeitados como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se considerar a ideia de um currículo igual para todos levando em conta que todos têm os mesmos direitos de aprendizagem, se de fato não fosse uma utopia educacional. Assim, é preciso refletir sobre as ideologias impostas dentro dos currículos, pois estes sim apresentam intenções, crenças, concepções sociais que sempre atendem aos interesses de uma classe social dominante.

Para Fernandes (2013), é importante entender o currículo como uma passagem de conflitos, interesses particulares e relações de poder. Ao perceber o currículo dessa maneira, compreendemos os obstáculos presentes na inclusão. Pois, dessa forma, o conteúdo sistematizado deveria dar oportunidades para os alunos de terem as mesmas experiências, oportunidades e direitos, independentes de sua condição física, raça, ou diferenças sociais.

Nesse contexto, é importante frisar que por algum tempo, dentro das próprias legislações educacionais, a temática currículo adaptado para pessoas com deficiência ficou esquecida até 1998, ano em que foram lançadas as adaptações curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apresentavam em sua redação algumas estratégias voltadas para ensino e aprendizagem das pessoas público-alvo da Educação Especial. Assim, temos a concepção de diferenciação em relação ao currículo:

As adaptações curriculares consistem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1998, p. 31).

Nesse sentido, é possível se pensar em um currículo e em um Projeto Político Pedagógico voltado para a inclusão. Para Fernandes (2013), essa fusão só acontecerá a partir do momento em que esses documentos estejam de fato preocupados em oferecer subsídios para as diferenças educacionais, proporcionando um equilíbrio entre o comum e o especial.

Dessa forma, Fernandes (2013) aponta uma crítica em relação à flexibilização dos conteúdos, pois é preciso respeitar a pluralidade presente na escola e assim romper com a ideia de que todos os alunos aprendem da mesma forma.

Para Mantoan (2003), a inclusão também se legitima porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos, ou seja, a escola é considerada o único lugar que pode proporcionar o pleno desenvolvimento de pessoas deficientes que outrora eram

marginalizadas pela sociedade. Talvez a escola seja um elo para que esses alunos sejam vistos e percebidos na sociedade como cidadãos.

Para se incluir, é preciso acontecer mudanças significativas dentro da escola. Dessa maneira, Alonso (2013) faz as seguintes ponderações:

As mudanças são imprescindíveis, dentre elas a reestruturação física, com a eliminação das barreiras arquitetônicas; a introdução de recursos e de tecnologias assistivas; a oferta de profissionais do ensino especial, ainda em número insuficiente. Além da compreensão e incorporação desses serviços na escola regular são necessárias alternativas relativa à organização, ao planejamento e à avaliação do ensino (ALONSO, 2013, p. 04).

Muitos procedimentos devem ser feitos para que a inclusão aconteça de fato. São vários os fatores que precisam de atenção dentro da escola no momento de incluir. Toda a equipe escolar deve ter cuidado para não fazer apenas a integração do aluno, ou repetir as velhas práticas da Educação Especial, mas tornar esses alunos com deficiência como parte do processo educativo. Para que todas essas ações ocorram, é necessário refletir sobre a formação do professor para a inclusão.

Dessa forma, pensar sobre o processo de formação de professores para atuar na educação especial é também refletir sobre as políticas de inclusão escolar já mencionadas aqui, no decorrer desse texto.

Na visão de Mantoan (2003), os professores além de não se sentirem capacitados para lecionar para alunos com deficiência, pois argumentam não possuírem formação adequada, também estão acostumados a manterem as velhas práticas de ensino, assim:

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (MANTOAN, 2003, p. 41).

O fato é que muitos profissionais têm medo do novo por não se sentirem capacitados, como também estão acostumados a velhas práticas, principalmente a tratar a turma como se fosse homogênea, todos aprendem ao mesmo tempo, como os mesmos recursos, atividades, materiais pedagógicos, ou seja, o professor(a) nem sempre está atento às demandas de aprendizagem individuais do aluno(a).

Em relação a isso, Fernandes (2013) afirma que a maior dificuldade dos professores está relacionada à formação que se dá devido ao despreparo dos profissionais para se relacionar e ensinar alunos com deficiências. Outro fator, apontado pela autora, é o desconhecimento de

conteúdos e de metodologias específicas, como também as interações cotidianas no ambiente escolar, como a aproximação com esses alunos público-alvo da Educação Especial e a comunicação, que são entraves nas relações professor e aluno e, por fim, a ausência de critérios para avaliar o aproveitamento escolar desses alunos.

Nessa percepção, Fernandes (2013) nos leva a refletir que essas dificuldades foram traçadas ao longo de anos, pois a formação de professores reproduziu a ruptura que distanciou os conhecimentos e as práticas, criando um abismo entre os profissionais da educação comum e da educação especial.

A profissão docente tem sido palco de debates nos últimos anos, especialmente por sua estreita relação com a política educacional brasileira. Para Munsberg e Silva (2014), a profissão docente prepara os sujeitos para exercerem outras atividades porque prepara para outras profissões.

Nessa direção, Pimenta (1994) afirma que atividade docente é uma práxis, ou seja, uma prática que está em constante transformação, uma vez que trabalhar na educação exige esforços, dedicação, estudo, pesquisa.

Os professores necessitam de alguns saberes que são a base para o seu trabalho. Em Tardif (2014) mencionamos os saberes sociais que são partilhados por um grupo e por práticas sociais. A formação inicial dos educadores, constituída ainda na graduação, é a primeira base que os docentes têm para a prática do ensino em sala de aula. Além desses saberes, Tardif (2014) menciona outros saberes necessários para a profissão docente, os quais podemos mencionar os saberes docentes, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

De acordo com Fernandes (2013), a formação realizada nas universidades, faculdades, cursos de magistérios, que dão a certificação legal para o exercício da profissão professor, ou seja, a formação inicial se dá ainda na graduação, nos cursos de licenciatura e bacharelado.

Em relação à formação inicial dos professores, Pimenta (1999) destaca que é uma formação feita com base em currículo que não supre todas as necessidades reais, tendo em vista que na academia se estudam muitas teorias e poucas atividades práticas, como os estágios supervisionados, que apenas sintetizam a realidade da prática docente.

Assim, a formação docente para Munsberg e Silva (2014) se constitui a partir da formação inicial, da formação continuada, do currículo e da experiência profissional, da formação cultural, ou seja, todo o trabalho docente está interligado a outros elementos que são necessários para o bom desenvolvimento profissional.

Pensar em formação docente em uma perspectiva inclusiva é propor uma reflexão ao trabalho docente, sobre sua formação inicial e sobre sua formação continuada, frente aos desafios de ensinar e se aperfeiçoar ao mesmo tempo.

Freitas (2009) enfatiza que a responsabilidade da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial é de toda comunidade escolar e acrescenta que em época passada ocorria de forma segregadora, poucas pessoas tinham direito e condições à educação, devido à sua condição social, política, econômica e cultural.

Assim, comungamos com as ideias de Freitas (2009), de que a formação de professores para Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, necessita romper com alguns velhos paradigmas relacionados à formação dos professores, por exemplo, o modelo conservador que está voltado para uma visão reprodutora de conteúdos e técnicas. Nesse contexto, a formação inicial de professores precisa ter em seu currículo uma base de conteúdos que ajudem os professores em sua práxis em sala de aula depois de formados.

Dessa forma, é preciso que os docentes estejam preparados para esse desafio, pois a inclusão educacional exige formação e preparo por parte desses profissionais, que muitas vezes aprendem na prática como atuar na diversidade.

A formação inicial de professores precisa ser revista, em seus diferentes níveis, repensando o currículo que contemple as necessidades educacionais dos alunos, uma vez que o princípio da Educação Inclusiva é a ideia de um ensino para todos e não apenas para o público-alvo da Educação Especial (FREITAS, 2009).

Nesse enfoque, Pimentel (2012) nos alerta que é preciso cuidado com a pseudoinclusão escolar, uma vez que os alunos público-alvo da Educação Especial estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem das escolas regulares, mas suas especificidades não são contempladas de fato. Podemos afirmar que parte dessas dificuldades vem da formação inicial dos professores, que se torna superficial durante a graduação em relação à Educação Especial para uma perspectiva inclusiva.

A Educação Especial está nas diferentes modalidades de ensino da educação básica, podendo ocorrer na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior. Por esses motivos, Freitas (2009) enfatiza a importância da formação continuada para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial, uma vez que está prevista em lei, como observamos na Resolução do CNE/CEB nº 02 de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial Básica.

Freitas (2009) aponta a formação continuada dos professores como um meio e não um fim, pois estes profissionais, ao se permitirem imergir nas propostas educativas que contemplam

a Educação Especial, não podem esquecer dos conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação inicial.

A Resolução do CNE/CEB nº 02/2001 prevê dois tipos distintos de professores para atuar na Educação Especial, que corresponde aos docentes com formação em nível médio ou superior, que de alguma forma tiveram disciplinas na área de Educação Especial. Outro grupo mencionado na Resolução 02/2001 são os profissionais considerados especializados na área.

Freitas (2009) destaca que a formação do professor deve ocorrer na ótica da Educação Inclusiva, pois ambas as formações devem estar relacionadas e não devem acontecer isoladamente, haja vista que a qualificação docente deve contribuir para uma ressignificação das práticas pedagógicas dentro do processo de inclusão escolar. Freitas (2009) defende ainda que o eixo de formação docente deve ser a prática educativa, pois esta é capaz de proporcionar ao docente uma reflexão sobre saber-fazer, como também possibilita o aprender a fazer. Nesse momento de reflexão, o profissional tem a oportunidade de indagar sua tarefa, de repensar as metodologias utilizadas e as estratégias que mais se adequam para a constituição da sua prática educativa.

Carvalho e Ribeiro (2017) ressaltam que muitos cursos e eventos vêm sendo realizados na área de Educação Especial, porém fazem uma crítica em relação à funcionalidade dessas formações, devido ao enfoque estar apenas voltado para uma formação tecnicista, que resulta em uma reprodução do saber. Ou seja, na prática não ocorrem mudanças significativas.

Nesse sentido, Freitas (2009) enfatiza que os docentes, em seu cotidiano escolar, precisam reconhecer que os educandos possuem necessidades educacionais diversificadas e que deve conciliar as diferenças como uma estratégia para uma educação de qualidade. Desse modo, o professor não é só um mero reprodutor de currículo e sim um protagonista no ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, pois, de acordo com a autora, é o docente quem escolhe as atividades, os conteúdos mais adequados para os alunos, devendo sempre considerar a potencialidade e necessidades educacionais, respeitando os limites e as diferenças desses alunos para que aprendizagem se torne significativa.

Dessa maneira, Costa (2010) enfatiza que a Educação Inclusiva acarreta uma nova concepção no ensino-aprendizagem, que exige da escola a tarefa de se adaptar ao aluno, cabe ao professor conhecer como ele aprende para poder utilizar a metodologia mais adequada ao ensino-aprendizagem.

Assim, Costa (2010) afirma que para vivenciar uma proposta educativa inclusiva dentro da escola é necessário que os docentes tenham formações adequadas, que suas práticas

pedagógicas sejam repensadas e que essas ações aconteçam dentro do planejamento, sempre respeitando as especificidades dos alunos.

Um professor que participa da caminhada do saber com seus alunos tem mais possibilidades de conhecê-los e identificar as dificuldades, como também pode provocar a construção do conhecimento. Assim, o professor tem um papel importante dentro do processo inclusivo (MANTOAN, 2003).

Para Alonso (2013), o professor não está sozinho no ato de ensinar de forma inclusiva. Para isso, o docente pode contar com o que a autora chama de “rede de apoio”, ou seja, o professor poderá contar com o apoio da família, mediadores, professores da sala de recursos multifuncionais, Tradutores Intérpretes de Libras/Português, equipe pedagógica da escola, psicólogos e fonoaudiólogos, pois se entende que a Educação Inclusiva é uma responsabilidade de todos.

Na medida em que as leis foram sendo implantadas com obrigatoriedades, percebemos o avanço gradativo, o acesso, a inclusão desses alunos em contexto escolar. Nesse bojo, a inclusão é feita por muitas pessoas que estão unidas por um único objetivo, que é garantir o acesso e a permanência desses alunos público-alvo da Educação Especial na escola.

Como já mencionado, existem profissionais qualificados que servem como um subsídio para o professor regente em sala de aula. Graças aos avanços das legislações, temos várias leis que garantem a inclusão desses alunos, entre essas legislações podemos mencionar a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão do Tradutor Intérprete de Libras. Com isso, muitos desses profissionais se dedicaram ao ambiente escolar, ou seja, são conhecidos como Intérpretes Educacionais por atuarem nas escolas.

Por esses motivos, consideramos os avanços da Educação Especial na perspectiva inclusiva um tema de alta relevância para a temática apresentada nesse estudo, uma vez que o assunto dessa pesquisa é um reflexo de algumas conquistas e lutas em prol de uma educação de qualidade. Dessa forma, concluímos que desde a origem da educação especial até os dias atuais sempre houve separação entre o ensino comum e o ensino especial. Mesmo com as mudanças proporcionadas nas legislações e as implantações de políticas públicas na sociedade, voltadas para a educação especial, sabe-se que a educação e o currículo sempre estiveram ligados aos interesses das classes dominantes, pois a educação é uma reprodutora da exclusão, que precisa ser recuperada.

Na próxima seção, aprofundamos sobre uma faceta dessa grande temática, que é a Educação Inclusiva, refletindo sobre o assunto: profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português.

2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS E A BASE LEGAL PARA SUA ATUAÇÃO EM CONTEXTO EDUCACIONAL

Nessa seção, temos o objetivo de apresentar a formação profissional do Tradutor Intérprete de Libras/Português e sua atuação em sala de aula. Para isso, abordamos inicialmente uma breve trajetória desse profissional, mostrando como ele se constituiu profissionalmente e apresentamos os embasamentos legais que dão suporte para a atuação desse profissional em contexto educacional. Por fim, esboçamos sobre a sua atuação em sala de aula, apresentando um diálogo sobre o seu real papel em ambiente escolar e quais competências o TILSP deve desenvolver.

A profissão do Tradutor Intérprete de Libras/Português está diretamente relacionada com a formação docente. Assim, Giamloureço (2018) afirma que ambas as profissões estão interligadas, pois são atividades essenciais para o desenvolvimento humano. Neste sentido, ambas as profissões, embora desempenhem funções distintas dentro do ambiente escolar, precisam de formação continuada para o seu exercício, uma vez que a atuação do Tradutor Intérprete de Libras/Português está diretamente ligada ao exercício do magistério.

Com esse enfoque pedagógico, o Tradutor Intérprete de Libras/Português atua diretamente em sala de aula regular, tem formação em nível superior e deve participar de todas as formações e encontros pedagógicos oferecidos pela escola, uma vez que o ato de traduzir e interpretar implica a necessidade de formação continuada em diversas áreas do conhecimento.

Com isso, a atuação no espaço educacional, esse espaço de trabalho (a escola), de acordo com Lacerda (2019), possui características próprias que precisam ser respeitadas, compreendendo os diferentes contextos de atuação do TILPS.

Em relação à sua formação para atuar como Tradutor Intérprete de Libras/Português, é necessário se aprofundar nas duas modalidades para assim conhecer as especificidades de ambas as línguas.

Lacerda (2019) enfatiza que deve haver uma ampliação do conhecimento linguístico, da gramática, das expressões faciais, de uma postura corporal, sempre voltando-se para o ato interpretativo de línguas. Todos esses objetivos são alcançados por meio da formação continuada na área de atuação.

Assim, considerando a importância dessa temática referente à formação docente do TILPS é que nos debruçamos nos próximos tópicos, em que abordamos como se deu a

constituição dessa profissão e tratamos dos aspectos legais da formação específica para atuação desse profissional.

Embora a formação do TILPS não habilite para a docência, entendemos que este atua em ambiente educacional e, além de traduzir e interpretar, desempenha outros papéis importantes em sala de aula, utilizando de conhecimentos pedagógicos, estratégias e atuando como um mediador dentro do processo de inclusão, para que o aluno consiga aprender os conteúdos.

2.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA PROFISSÃO DE TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS

Na Antiguidade, como a maioria dos deficientes, os surdos foram excluídos, isolados, rejeitados por parte da sociedade e, muitas vezes, pela própria família. Quando muito, eram tratados com piedade e não eram considerados como pessoas pensantes e inteligentes, por não utilizarem a fala.

De acordo com Silva (2013), há referências da existência de intérpretes na civilização egípcia, por volta de 3.000 anos a.C. Lacerda (2009) também aponta em seus registros a ocorrência desses profissionais desde a Antiguidade, acrescentado que a atividade da interpretação precede a da tradução, uma vez que a expressão oral ocorre antes da escrita. Para Vasconcellos (2010), a tradução/interpretação sempre existiu.

A tradução/interpretação enquanto prática é uma atividade que existe 'desde sempre'. Não se sabe quando a primeira tradução foi feita, mas, com certeza, ela se deu em tempos imemoriáveis, sempre que povos, culturas e línguas diferentes estiveram em contato. Tal característica de "existir desde sempre" pode ser aplicada a outras áreas do saber (VASCONCELLOS, 2010, p. 123).

Não temos ao certo relatos de quando surgiram os primeiros tradutores intérpretes de língua de sinais, mas pode-se acreditar que esses profissionais surgiram juntamente com os surdos, ou seja, a interpretação para a língua de sinais existe desde quando os surdos começaram a se comunicar por língua de sinais (SILVA, 2013).

A constituição do Tradutor Intérprete de Libras/Português está associada à prática assistencialista, explicada por Russo (2009) da seguinte maneira:

O intérprete de língua de sinais é um profissional que surgiu das necessidades de uma comunidade específica - a comunidade surda – mas que aos poucos foi, e vem, se estruturando em todos os países devido a sua organização, bem como pela participação ativa na luta pelos direitos das pessoas surdas de fazerem parte, de fato, do mundo. Um movimento que, atualmente, nos permite ver sob um novo olhar que os “clientes” dos intérpretes não são mais apenas os surdos, mas a sociedade como um todo o governo, as escolas, os hospitais, as empresas, o comércio, o pai, a mãe, os filhos, extravasando assim as fronteiras do assistencialismo pregado durante muito tempo (RUSSO, 2009, p. 67).

A história do profissional tradutor intérprete de língua de sinais se deu a partir das atividades voluntárias que eram exercidas por parentes, amigos ou pessoas da comunidade religiosa (QUADROS, 2004). A tradução e a interpretação de Libras só foram reconhecidas como atividade profissional na medida em que cada país foi reconhecendo a língua de sinais como o meio de comunicação da comunidade surda. Ou seja, à medida que os surdos foram conquistando seus direitos dentro da sociedade. Essa profissionalização do tradutor intérprete de língua de sinais se deu mediante a participação dos surdos nas discussões sociais (QUADROS, 2004).

Dessa forma, tem-se a presença do intérprete de língua de sinais na Suécia, por volta de 1875, em trabalhos religiosos. Em 1938, o parlamento sueco criou cinco cargos de conselheiros para surdos e em 1947 contavam com mais de 20 pessoas trabalhando na função de intérprete. Por volta de 1968, foi decidido que todos os surdos deveriam ter acesso a esse profissional. No mesmo ano, foi criado o primeiro curso para treinamento de intérprete na Suécia. Em 1981, ficou instituído que cada conselho municipal deveria ter uma unidade com o intérprete (QUADROS, 2004).

Quadros (2004) afirma ainda que, em 1964, foi fundada a organização nacional dos intérpretes para surdos nos Estados Unidos e somente em 1972 é que essa organização começou a selecionar esses profissionais, oferecendo-lhes certificação por meio da formação e do aperfeiçoamento.

No Brasil, o Instituto dos Surdos-Mudos foi criado com a finalidade de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos, sendo inaugurado em 1º de janeiro de 1856, porém sua data de fundação é considerada 26 de setembro por meio da Lei nº 939 (BRASIL, 1857).

A função do intérprete passou a ser vista como algo necessário para a comunidade surda por volta dos anos 1980 em trabalhos religiosos, com a finalidade de evangelização. Como explica Quadros (2008),

Nessa época, os intérpretes não tinham o status profissional que hoje possuem, mas muitos daqueles intérpretes que atuavam nesses espaços se tornaram, ao longo dos

anos, líderes da categoria e, atualmente, participam do cenário nacional enquanto articuladores do movimento em busca da profissionalização desse grupo, como membros e presidentes das associações de intérpretes de Língua de Sinais no país (QUADROS, 2008, p. 153).

Assim, o trabalho do tradutor intérprete foi crescendo e os próprios profissionais começaram a sentir necessidade de que a profissão fosse reconhecida. Então, em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, que foi organizado pela Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos – FENEIS, no qual fizeram uma avaliação sobre a ética do profissional intérprete (QUADROS, 2004).

O II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais ocorreu em 1992 e também foi organizado pela FENEIS, no Rio de Janeiro, possibilitando a troca de diferentes experiências entre esses profissionais no país. Durante o encontro, foi discutido e votado o regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes, que foi fundado mediante a sua aprovação (QUADROS, 2004).

Como ações organizativas, Quadros (2004) afirma que, em 1998, aconteceu o I Encontro Nordeste de Intérprete de Libras, realizado em João Pessoa. Em 2001, foi realizado o I Seminário de Intérpretes em São Paulo. Em Santa Catarina, foi realizado o I e II Encontro de Intérprete no estado, nos anos de 2004 e 2005. Esses eventos, de acordo com Masutti e Santos (2008), referem-se à organização profissional dos tradutores intérpretes de Libras, pois por meio desses encontros esses profissionais reivindicavam formação nas universidades e escolas de formação.

A partir dos anos 1990, Quadros (2004) explica que foram instaladas unidades de intérpretes ligadas a FENEIS em várias regiões do país. Em 2000, foi disponibilizada uma página⁶ para acesso por meio da internet para facilitar a comunicação entre esses profissionais. Atualmente, essa página encontra-se em desuso, foram várias as tentativas de acessá-la, porém sem sucesso.

Dentro dessa retrospectiva sobre o Tradutor Intérprete de Libras/Português, vale ressaltar que segundo os estudos de Leite (2005), por meados da década de 80 havia um funcionário do quadro técnico-administrativo denominado de Francisco Esteves, como a única pessoa a ter o domínio da língua de sinais dentro do Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, assim, na visão da autora, temos o primeiro Tradutor Intérprete de Libras/Português.

O Sr. Esteves, como era conhecido, sinalizava livremente com os alunos surdos nos vários ambientes do INES (corredores, pátio, refeitório e dormitórios), mas não tão

⁶ A página que nos referimos pode ser encontrada no link: www.interpretels.hpg.com.br

livremente em eventos no auditório da instituição, onde, oficialmente, não era permitido. Utilizava a língua de sinais na comunicação com os alunos desempenhando o papel de intérprete, de maneira informal, pois a língua de sinais não era reconhecida como tal, não sendo tolerada por sucessivas direções dessa instituição e pela maioria dos professores, por longas décadas (LEITE, 2005, p. 37).

Como é possível observar, o Sr. Esteves desempenhava um papel de intérprete dentro da instituição, porém a profissão ainda não era reconhecida e muito menos a língua de sinais. Observa-se também que dentro da própria instituição a inclusão não acontecia de fato, pois, de acordo com a autora, esse era o único profissional que conseguia se comunicar com os alunos surdos, uma vez que a própria instituição INES, influenciada pelos acordos do Congresso de Milão, decidiu adotar na década de 1950 do século XX o método oral puro.

Leite (2005) ressalta que esse método oralista era considerado uma proposta pedagógica moderna. Nesse contexto, o uso da língua de sinais passa a ser desprestigiado como também não é indicada para o ensino dos alunos surdos. Assim, com base nos relatos de experiência da referida autora, os alunos que conseguiam fazer leitura labial eram considerados inteligentes e possuíam condições de frequentar a escola. Já os alunos que utilizavam a língua de sinais eram considerados inferiores cognitivamente e ficavam segregados do sistema de ensino.

Por esses motivos apresentados, Leite (2005) afirma que o Sr. Esteves era o único profissional com habilidade de se comunicar em língua de sinais com os alunos surdos. A autora enfatiza que mesmo com toda proibição, a comunicação em Libras nunca deixou de acontecer. De acordo com Leite (2005), somente no fim da década de 1990 é que a língua de sinais volta a ser usada como um instrumento de acessibilidade para os surdos, sendo uma conquista a partir da reivindicação de alunos.

Com as mudanças advindas com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Leite (2005) afirma que surgiram as comissões de lutas das pessoas com deficiência. Ainda nesse enfoque, nos relatos da autora, a representação desse movimento no Rio de Janeiro, por meio dos surdos, se deu com Ana Regina e Souza Campello e por João Carlos Carreira Alves, que começaram a ter como intérprete em eventos Denise Coutinho, que dominava a língua de sinais. Nos relatos de Leite (2005), é possível perceber que houve resistência por parte de algumas pessoas:

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, porventura procedessem, sendo, severamente criticadas e desprestigiadas (LEITE, 2005, p. 38).

Nesse sentido, a profissão do Tradutor Intérprete de Libras/Português, além de não ser reconhecida, ainda era desvalorizada pelos próprios colegas de profissão, que faziam duras críticas ao ato de interpretar em público. Mais uma vez, não vivenciamos a Educação Inclusiva como parte de incluir. Se olharmos por esse ângulo, as pessoas surdas continuavam apenas inseridas dentro do sistema educacional, mas sem nenhum respeito às suas diferenças linguísticas.

Leite (2005) afirma que somente por volta dos anos 1990 é que a interpretação voltou a ser feita publicamente no INES pela própria iniciativa da autora que, a partir desse contexto, conseguiu inserir os surdos em movimentos de greve de servidores públicos e também no movimento “Fora Collor”⁷, sendo muito importante para a inclusão desses alunos no cenário político e isso só foi possível pela persistência da própria autora em fazer inclusão de direito e de fato.

Conforme já mencionado neste estudo, foi homologada a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Libras como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Essa Lei representa uma conquista importante da comunidade surda, como também para a classe dos profissionais intérpretes de Libras no Brasil.

No ano de 2004, foi publicado o Decreto nº 5.296, que tem por objetivo regulamentar as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá atendimento prioritário para pessoas específicas com deficiência, idosos, gestantes, lactantes etc. e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Decreto nº 5.296/2004 trouxe em seu texto um pequeno avanço para a classe dos TILSP, que favoreceu a comunidade surda: em seu Art. 53, cita a implementação da janela com intérpretes de Libras gerando acessibilidade comunicativa na televisão.

Em 2005, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), regulamentou a Lei nº 10.436/2002. O Decreto já mencionado passou a discorrer sobre a Libras e o seu ensino, como também o papel do TILSP e sua formação exigida para atuar de acordo com o cargo.

Ainda em 2005, de acordo com os relatos de Oliveira (2020), o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial e do Programa de Apoio à Educação de Surdos, lançou o livro intitulado o “*O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua*

⁷ De acordo com site https://pt.wikipedia.org/wiki/movimento_fora_Collor ou caras-pintadas foi o movimento estudantil brasileiro realizado no decorrer do ano de 1992 que teve, como objetivo principal, o impeachment do presidente do Brasil na época, Fernando Collor de Mello.

Portuguesa”, que trouxe aspectos importantes referentes à atuação do TILSP em sala de aula, formação desse profissional e como deve se comportar perante o código de ética. Essa publicação foi um marco importante para os profissionais, pois as publicações nessa área eram poucas.

De acordo com Lacerda (2019), os primeiros cursos de formação específica no Brasil surgem por volta de 2004/2005 por iniciativas de algumas universidades, como a UNIMEP/SP, Estácio de Sá/RJ, e PUC/MG. Vale ressaltar que somente em 2006 iniciou a obrigatoriedade de ter atuação dos TILPS em ambientes educacionais.

Em 2008, surge o primeiro curso de bacharelado voltado para a formação de Tradutores e Intérpretes de Libras, nos relatos de Lacerda (2019), sendo ofertado a distância e organizado pela UFSC. A autora aponta que em pouco tempo a mesma universidade passou a ofertar curso na modalidade bacharel de forma presencial. Nesse sentido, essa formação era específica para atuação do TILPS, pois a modalidade bacharel habilita para essa atuação.

Os estudos de Oliveira (2020) relatam que em 22 de setembro de 2008 foi fundada a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais – Febrapils. Um importante marco para os TILSP, pois representa uma base de apoio para a categoria em prol das lutas de melhoria nas condições de trabalho.

Somente em 2010, por meio da Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010), é que o tradutor intérprete de língua de sinais teve sua profissão reconhecida no Brasil. A lei assinala que o tradutor intérprete tem competência para realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva. A lei também aborda sobre a formação desse profissional, que deve ocorrer em nível médio e pode ser realizada por organizações das comunidades surdas, desde que os certificados estejam de acordo com as informações do inciso III, do artigo 4º, que consiste em “[...] cursos de formação continuada promovidos por instituições de nível superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.” (BRASIL, 2010). Em seu artigo 5º, a mencionada lei considera que todos os profissionais tradutores intérpretes de libras possuam proficiência oferecida pelo MEC.

Com base em Martins (2009), o Exame Nacional de Proficiência para Tradução e Interpretação – PROLIBRAS é um programa promovido pelo Ministério da Educação em parcerias com as instituições federais, com a finalidade de gerar certificação de proficiência em Língua Brasileira de Sinais para o ensino, tradução e interpretação. Vale ressaltar que o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) possuía um prazo de dez anos para concluir essa capacitação para o Tradutor Intérprete de Libras/Português, como mostra em seu artigo 20:

Nos próximos dez anos, a partir da publicação desse Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 07).

Vale ressaltar que o objetivo do mencionado Decreto era regulamentar a profissão do Tradutor Intérprete de Libras/Português. O exame ocorreu no período de 2005 a 2015. Após os dez anos do decreto, foi encerrado o exame PROLIBRAS, tema presente na próxima subseção.

Em seu artigo 6º, a Lei 12.329/2010 (BRASIL, 2010) aborda algumas atribuições do Tradutor Intérprete de Libras/Português, como efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes, interpretar em língua brasileira de sinais, atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos, atuar no apoio à acessibilidade, prestar seus serviços em depoimentos em juízo.

Para Silva (2013), essas atribuições vão além do ato interpretativo em si, pois o Tradutor Intérprete de Libras/Português, de acordo com o item IV, do artigo 6º da Lei nº 12.329/2010 (BRASIL, 2010) deve atuar como um colaborador da instituição no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Além dessas atribuições, na visão da autora, o Tradutor Intérprete de Libras/Português precisa seguir o código de ética, pois é um instrumento que norteia sua atuação.

Dessa forma, o código de ética para esse profissional, na visão de Quadros (2004), deve ser um instrumento que tem como objetivo orientar o profissional intérprete em sua profissão. Pois cabe ao intérprete zelar pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, a ética deve estar ligada diretamente ao ato de interpretar.

Vale ressaltar que muito antes da aprovação da lei 12.319/2010 (BRASIL, 2010), os intérpretes tiveram seu código de ética aprovado durante o II Encontro Nacional de Intérpretes no Rio de Janeiro em 1992. A lei só veio fortalecer o que já existia e reconhecer a utilização dos valores éticos dentro da profissão.

Para Quadros (2005), o código de ética justifica-se a partir do tipo de relação que o tradutor intérprete estabelece com as partes envolvidas na interação. Assim, o código de ética que integra o Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS, em seu capítulo 1, trata dos princípios fundamentais como deveres dos tradutores intérpretes. Aqui cito dois artigos como referência:

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.

3°. 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-se dos limites de sua função e não ir além de sua responsabilidade. (QUADROS, 2005, p. 32)

Assim, em seu trabalho, o Tradutor Intérprete de Libras/Português tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Ainda de acordo com Silva (2013), a ética profissional é importante durante o processo de tradução.

Ainda que os termos tradução e interpretação pareçam claros e coesos, sentimos a necessidade de nos aprofundarmos um pouco nessa temática, levando em consideração que o estudo aqui apresentado faz várias menções a esse termo.

Nesse sentido, Lacerda (2019) apresenta os conceitos de alguns autores sobre essa proposta, uma vez que, de acordo com Theodor (1996), Silveira (2004), e Quadros (2004), acreditam que os termos tradução/interpretação se complementam e remetem à mesma tarefa. A autora ressalta ainda que o mais importante nesse processo é se ater aos sentidos pretendidos para quem irá receber a mensagem compreenda o que está sendo passado.

Já autores como Pagura (2003), Rónai (1987), apresentados por Lacerda (2019), defendem que tradução e interpretação são conceitos distintos, pois

Traduzir estaria ligado à tarefa de versar de uma língua para outra, trabalhando com textos escritos. Desse modo, o tradutor teria tempo para ler, para refletir sobre as palavras utilizadas e os sentidos pretendidos e, ao traduzir para a língua-alvo, poderia consultar dicionários, livros, pessoas na busca de trazer os sentidos pretendidos do modo mais adequado (LACERDA, 2019, p. 16).

Concordamos com as ideias da autora mencionada que o ato de traduzir é uma atividade complexa, a qual exige muito esforço. Nesse sentido, interpretar para a autora está ligado à tarefa de

[...] de versar de uma língua para a outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, no curto espaço de tempo entre o ato de enunciar e o ato de dar acesso ao outro àquilo que foi enunciado (LACERDA, 2019, p. 16).

Nesse sentido, o intérprete trabalha nas relações sociais e deve tomar decisões rápidas sobre como versar um termo, de um sentido de uma língua para outra, tendo um espaço de tempo curto para fazer os processos interpretativos sem ao menos ter tempo para fazer consultas, como no caso do tradutor.

Assim, juntamos os dois termos para a profissão do Tradutor Intérprete Libras/Português, uma vez que esse profissional exerce o domínio sobre duas línguas, fazendo parte de seu trabalho dar um novo significado ao sentido percebido, mas sem sair do contexto real da

mensagem. Lacerda (2019) enfatiza que toda a mensagem deve ser contemplada sem omitir as informações e respeitando a língua alvo.

Para que esse processo de traduzir/interpretar aconteça, Lacerda (2019) nos alerta que não basta focar apenas no nível linguístico, mas também levar em conta outros fatores como os aspectos culturais e situacionais, por isso a autora enfatiza que o profissional ao fazer esse trabalho dá importância à passagem de sentidos.

Lacerda (2019) considera que o tradutor e o intérprete são profissionais-pontes, ou seja, ambos favorecem a comunicação, auxiliando a diminuição das barreiras linguísticas entre as comunidades.

As pesquisas de Lacerda (2019) apontam que no período de 2011 a 2015 foi publicado o programa do governo federal “Viver sem Limites”, que possibilitou a criação de sete cursos de formação voltados para os Tradutores Intérpretes de Libras nas universidades federais.

Ainda nesse enfoque, foram criados mais vinte e sete cursos voltados para formação de professores apontados por Lacerda (2019) como cursos de licenciatura em Letras-Libras, evidenciando o interesse das universidades na formação docente. Nos posicionamos, de acordo com a autora, quando percebemos que os TILSP são maior número nas escolas inclusivas e há pouca preocupação por parte do governo com sua formação.

Em 06 de julho de 2015, entrou em vigor a Lei nº 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que traz apontamentos referentes à formação do TILSP, podendo ser percebido em seu artigo 28:

- I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;
- II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015, Art. 28).

Percebe-se, na referida lei, que há alteração no nível de exigência de formação para a atuação, principalmente em nível superior. Embora as universidades continuem contratando esses profissionais em nível D, ou seja, em cargo técnico com exigência de ensino médio, compartilhamos das ideias de Oliveira (2020) que qualquer profissional que for atuar em espaço educacional deve possuir formação em nível superior com ênfase nas licenciaturas.

Em 2017, foi criado o Projeto de Lei nº 9.382 pela Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que regulamentou a profissão de Tradutor, Guia-intérprete e Intérprete de Libras. Essa discussão se deu com base na legislação 12.319/2010, que reconheceu a profissão do TILSP, e a justificativa para esse projeto de lei se deu mediante a desvalorização

do trabalho desse profissional. Além disso, o texto apontou valorização da profissão e melhores condições de trabalho para a classe. No dia 11 de dezembro de 2020, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 9.382/2017 e encaminhou para o senado votar.

Todas essas conquistas são importantes para a comunidade surda e em especial para os profissionais Tradutores Intérpretes de Libras, que, por muito tempo, trabalhavam de forma voluntária e não tinham o reconhecimento da profissão.

Embora em pleno século XXI alguns retrocessos aconteçam, como é o caso do Decreto nº 9.906 de 09 de julho de 2019, que institui o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, de acordo com Oliveira (2020), algumas Ifes já estão aderindo a essa proposta, com objetivo de contratar Tradutores Intérpretes de forma voluntária com base nesse decreto.

Além disso, outra medida tomada pelo governo é o Decreto de nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019, que extingue os cargos efetivos vagos, ou seja, os cargos em nível D, nos quais se encaixam os profissionais TILSP, prejudicando ainda mais o acesso, permanência e inclusão de alunos surdos dentro das instituições de nível superior de ensino.

A próxima subseção aborda sobre a construção da formação profissional do Tradutor Intérprete de Libras/Português por meio das legislações vigentes em nosso país, podendo em alguns momentos remeter a fatos até aqui já apresentados, sendo justificado por ambos os temas estarem interligados dentro desse objeto de estudo.

2.2 A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TRADUTOR E INTÉRPRETES DE LIBRAS POR MEIO DA LEGISLAÇÃO

De acordo com Lacerda (2009), dentre os profissionais que atuam na Educação Inclusiva e prestam serviços de atendimento educacional especializado temos os seguintes profissionais em relação à surdez: profissionais com conhecimentos específicos em relação ao ensino da Libras, da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua e os tradutores intérpretes de Libras.

São várias as diretrizes e leis que dão suporte para educação de surdos, as quais podemos citar: a Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994, que discorre sobre acessibilidade à língua de sinais em seu capítulo VII, que consiste em:

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer

tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 1994, p. 03).

Percebemos que é de responsabilidade do poder público providenciar formação específica para os tradutores e intérpretes de Libras e outros profissionais que atuam na Educação Especial, como se refere o artigo 18 da lei citada anteriormente, cujo principal objetivo é facilitar a comunicação das pessoas surdas com os ouvintes.

Nesse enfoque, podemos mencionar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabeleceu diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica, que em seu artigo 18 e seu parágrafo terceiro, trata da formação adequada para atuar na Educação Especial como consta nos incisos a seguir:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 5).

Em 2001, a legislação já mencionava a importância de uma formação adequada para os profissionais da área de Educação Especial com o objetivo de aperfeiçoar as práticas dos professores, buscando as estratégias necessárias para promover a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Outra conquista importante para a comunidade surda foi a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Essa lei proporcionou mais visibilidade para os surdos, principalmente no âmbito educacional.

Em seu parágrafo único, a referida lei reconhece a língua de sinais como uma forma de comunicação e expressão, ou seja, que possui uma característica própria para se comunicar, fazendo uso de recursos como gramática própria, sistema linguístico de transmissão de ideias. Por esses motivos apresentados, a Libras passou a ser considerada língua em nosso país. Além disso, possui uma característica muito peculiar, pois a comunicação para a comunidade surda ocorre no sistema visual-motor. Assim, os surdos utilizam as mãos e a visão para se comunicar.

Lacerda (2019) enfatiza que foi a partir da Lei 10.436/2002 que o uso da Libras ganhou legitimidade e, com isso, foi possível ampliar o acesso não só para a educação como também a outros serviços públicos. Vale ressaltar que a referida lei tornou obrigatório o ensino da Libras aos estudantes dos cursos de fonoaudiologia, magistério e nos cursos de especialização em Educação Especial, com o intuito de promover e divulgar a língua de sinais para que mais pessoas tivessem acesso.

Em dezembro de 2005, o Decreto nº 5.626 passou a regulamentar a Lei 10.436/2002, tendo como proposta principal o direito das pessoas surdas ao acesso às informações por meio da Libras, dando o direito a uma educação bilíngue, como também abrange sobre a formação dos professores de Libras e dos tradutores e intérpretes de Libras.

Vale ressaltar, mais uma vez, que os tradutores intérpretes de Libras são os profissionais que, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), atuam diretamente em sala de aula com o aluno surdo, fazendo o entremeio de duas línguas. Foi por meio desse Decreto que o Tradutor Intérprete de Libras/Português passou a ser considerado um profissional que atua em espaços educacionais inclusivos. Como parte desse processo, esses profissionais passam a ter atribuições específicas dentro do contexto escolar. Além disso, o mencionado Decreto prevê formação específica para o Tradutor Intérprete de Libras/Português.

Lacerda (2009) salienta que somente por volta de 1990 surgem as primeiras formações oficiais organizadas pela FENEIS. Assim, as formações consistiam em cursos de curta duração ministrados por ouvintes e algumas vezes pelos surdos. A autora relata ainda que esses cursos visavam ampliar os conhecimentos e a fluência em Libras.

Como parte de ações voltadas para o ensino inclusivo voltado para a Libras, o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) dedicou o capítulo V para tratar da formação do Tradutor Intérprete de Libras/Português. Assim, em seu artigo 17 discorre que a formação do tradutor intérprete deve se dá por meio de curso superior de tradução e interpretação com habilitação em Libras-língua portuguesa (BRASIL, 2005, p. 6). Dessa forma, os profissionais que desejam ter uma formação em nível superior devem ingressar no curso de nível superior Letras Libras.

Na visão de Lacerda (2019), o artigo 17 dá o devido reconhecimento da formação ser em nível superior, pois o artigo reconhece a profissão do Tradutor Intérprete de Libras/Português deixando-a no mesmo nível de igualdade com os profissionais tradutores intérpretes de outras línguas.

Para Antônio *et al.* (2015), o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) apresenta outra competência formativa prevista em seu artigo 18:

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005, p. 6).

Assim, a formação exigida pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) é de nível médio, por meio de extensão universitária e curso de caráter profissional. Com base no Decreto,

de acordo com Antônio *et al.* (2015), surge o primeiro curso de graduação em letras/libras nível bacharelado na modalidade a distância no ano de 2008, coordenado pelo Ministério da Educação, juntamente com a Universidade de Santa Catarina.

O referido documento também legalizou o exame de Proficiência em Língua de Sinais em nível nacional. Assim, o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – o PROLIBRAS, tinha o objetivo de certificar os tradutores intérpretes de Libras. Para Antônio, Mota e Kelman (2015), o exame reconhecia a importância de avaliar a fluência dos que atuam nessa área em dois níveis: o superior e o médio.

Para Moreira e Fernandes (2007) o PROLIBRAS poderia certificar pessoas surdas e ouvintes. Essa certificação se tornou uma necessidade para os profissionais tradutores intérpretes de Libras, tendo em vista que faltavam profissionais capacitados para atuarem na formação de professores, como também tradutores intérpretes de libras que têm como missão difundir a Língua Brasileira de Sinais contribuindo assim para a inclusão dos surdos no mercado de trabalho.

Quanto a isso, Quadros (2009) explica que o PROLIBRAS veio para tentar minimizar, em curto prazo, a situação de exclusão escolar e de convívio social, pois o exame não só certifica, mas insere o surdo no contexto escolar possibilitando novos horizontes.

Com base nessas informações, é possível afirmar que o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) estabeleceu um prazo para que todos os profissionais tradutores intérpretes de Libras possam ter a certificação recomendada como requisito mínimo de formação para atuação educacional. Nessa perspectiva, vejamos o que trata o artigo 20 do referido Decreto:

Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 7).

O Decreto nº 5.626/2005 trata ainda que o exame deve ser realizado por banca examinadora que tenha amplo conhecimento dessa função, devendo ser constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores intérpretes de Libras que atuam em instituições de ensino superior (BRASIL, 2005, p. 7).

Nas considerações de Silva (2012), o PROLIBRAS avalia as competências linguísticas dos participantes, habilidade de fluência na língua de sinais e a competência para o ensino.

Para Antônio *et al.* (2015), o exame reconhecia a importância de avaliar a fluência dos profissionais que atuam na Educação Inclusiva dos educandos surdos. Tais conquistas foram

importantes para a comunidade surda, como também para a classe dos tradutores intérpretes de Libras, que, de acordo com os autores, trouxeram o reconhecimento da profissão legalizada por meio da Lei nº 12.319/2010. Vale ressaltar que o PROLIBRAS atualmente foi substituído por curso de formação específica para tradutores intérpretes de Libras em cursos de graduação no ensino superior, conforme já explicado neste texto.

De acordo com o site da FENEIS⁸, o exame do PROLIBRAS deveria acontecer durante o período de dez anos, como está previsto no Decreto nº 5.626/2005, no entanto, algumas edições não foram realizadas e a FENEIS entende que após esse prazo o PROLIBRAS ficaria na responsabilidade das universidades, que ofertariam curso de nível superior de Letras Libras. Com base nas informações do referido site, o Ministério da Educação voltou a discutir novas possibilidades para a realização da proficiência em Libras futuramente.

Como formas de minimizar a ausência do PROLIBRAS, algumas instituições de ensino superior ofertam cursos de graduação e pós-graduação em Libras nas modalidades tecnológica, bacharel ou licenciatura, com objetivo de formar profissionais em diferentes funções como professor de Libras e Tradutor Intérprete de Libras/Português.

Vale ressaltar que são poucas as universidades do país que ofertam o curso de Letras Libras em nível de bacharel para formar tradutores intérpretes de Libras que podem atuar tanto no contexto escolar como fora desse ambiente, como cursos, palestras, órgãos públicos etc.

De acordo com o site Guia de Carreira⁹, no formato presencial é possível encontrar em média quarenta faculdades e na modalidade de ensino a distância uma média de quinze instituições. Das instituições que oferecem o curso na modalidade presencial, podemos citar a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), entre outras instituições. Atualmente, em Cruzeiro do Sul, os profissionais podem ter acesso a essa formação na modalidade de licenciatura em letras libras por meio de formação a distância, essa informação foi detectada durante as entrevistas para a análise de dados desse estudo.

A formação em licenciatura em Letras Libras tem como objetivo formar professores de Libras para atuarem diretamente no ensino de Língua de Sinais. De acordo com os dados do Ministério da Educação¹⁰, o principal objetivo do curso é formar professores em Letras Libras, e essa modalidade de ensino tem uma duração de quatro anos. As primeiras turmas de

⁸ Disponível em: blog.feneis.org.br. Acesso em 10 de setembro de 2020.

⁹ Disponível em <https://www.guiadacarreira.com.br/> acesso em 29 de abril de 2021.

¹⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias> acesso em 30 de abril de 2021.

licenciatura em Letras Libras iniciaram no ano de 2006 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com outras instituições de ensino, entre as quais podemos citar Universidades Federais do Amazonas (UFAM), do Ceará (UFCE), da Bahia (UFBA), do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de Santa Maria (UFSM), pelas universidades de Brasília (UNB) e de São Paulo (USP), pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Goiânia.

As primeiras turmas de Letras-Libras em curso de licenciatura se deram por meio da modalidade de Ensino a Distância – EaD. De acordo com o site do Ministério da Educação, as dez instituições que integraram o projeto ofereceram aos alunos um guia de estudos em libras–português, um guia, em DVD, de sinais e ambiente virtual. O polo era composto por um professor-assistente para cada 28 alunos e um coordenador local, responsável pela estrutura do polo, pela recepção das videoconferências, pelo encaminhamento das avaliações dos alunos e pela acessibilidade à biblioteca, ao restaurante e às áreas de estudo e lazer.

Dessa forma, apresento um pouco da trajetória profissional do TILSP no município de Cruzeiro do Sul. Os dados foram obtidos por meio de uma palestra no ano de 2021 durante a realização do congresso com tema de Protagonismo Surdo, realizado no mês de setembro em alusão ao dia do surdo e do tradutor intérprete de Libras/Português.

2.3 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL

Essa subseção apresenta o percurso histórico da educação de surdos na perspectiva inclusiva no município de Cruzeiro do Sul, tendo essas informações obtidas durante o congresso com o tema “Protagonismo Surdo”, realizado no mês de setembro de 2021 por meio da palestra da professora de língua portuguesa Edilene Braga que também atua como intérprete de libras no município, vinculada à secretaria de educação estadual. Atualmente, a referida professora trabalha no NAPI, atuando em cursos de libras e na formação dos tradutores intérpretes de Libras/ Português. Ela é considerada uma referência em sua profissão, pois é uma das profissionais que possui PROLIBRAS, mas vale ressaltar que ela não aprendeu Libras em Cruzeiro do Sul, pois é natural do estado de Belém, considerando, assim, uma formação diferenciada devido ao contexto social de sua cidade e educação dos surdos acontecer de forma diferente em seu estado de origem.

Os surdos em Cruzeiro do Sul tiveram acesso à escolaridade normalmente, porém, antes de 2006 não havia nenhum apoio pedagógico quanto às suas necessidades específicas de aprendizagem. Assim, ir para a escola era um hábito mecânico e sem significação, pois nada aprendiam e o sentimento de exclusão tomava conta de cada surdo.

Mediante a presença deste público nas escolas estaduais acreanas, surgiu em 2006 as primeiras atividades em prol da comunidade surda. Como parte do Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão - NAPI, é criada a equipe da surdez composta pelas professoras Lucilene Santiago, Maria Aldenora dos Santos, Maria Arlete Damasceno, Maria José do Vale e Roseane Pires, conforme os dados obtidos durante a palestra e por meio de dados do projeto político Pedagógico do Centro de Atendimento ao Surdo-CAS/CZS.

Em 2007, junta-se ao grupo a primeira instrutora surda, Regina Gomes, e assim o trabalho foi iniciado. Esta equipe se desdobrava em realizar o atendimento educacional especializado, aplicava oficinas em libras, ministrava palestras, formações, além de ir às escolas de forma itinerante para realizar a interpretação em sala de aula. Aos poucos, a presença e a inclusão do aluno surdo tornavam-se algo significativo e real.

Enquanto a inclusão na rede estadual de ensino seguia avançando, em 2010 a Secretaria Municipal de Educação - Semed dá os seus primeiros passos na educação de surdos com a contratação de uma intérprete de Libras. A partir daí, os trabalhos só progrediram. Em 2015, a professora intérprete Tatiana Abreu toma a iniciativa de realizar grupos de estudos com os demais intérpretes. Em 2017, Tatiana Abreu assume a coordenação da equipe da surdez e desde então foram realizados os seguintes trabalhos: formações com intérpretes e professores de AEE, oficinas de libras, projetos e seminários do dia do surdo, entre outros.

Em 2018, a Semed deu mais um passo importante ao contratar o único professor surdo da equipe Roberto Lima. Este passou a executar todas as atividades mencionadas junto com a coordenadora Tatiana Abreu. Em meados de 2019, Flaviane Brito assume a coordenação da surdez e as atividades continuam até os dias atuais. Sob a coordenação de educação especial da Secretaria Municipal de Educação está o senhor Elcigleide Pedrosa. Esta equipe se empenhava para garantir a inclusão de seus alunos, enquanto isso os trabalhos na rede estadual de ensino não pararam.

Através do Decreto nº 9.404/2018 a equipe da surdez passa a se chamar Centro de Apoio ao Surdo de Cruzeiro do Sul – CAS/CZS, cujo lema é executar com excelência, compromisso e responsabilidade formações que visam à inclusão das pessoas com surdez.

A partir da criação do CAS/CZS, as atividades se consolidaram e se expandiram ainda mais e anualmente centenas de pessoas são contempladas com diferentes e diversos cursos de

libras, inclusive nas escolas, formações continuadas com intérpretes, cursos em diferentes órgãos públicos, cursos de Libras em municípios vizinhos e programações em comemoração ao dia do surdo e intérprete de libras. Atualmente, o CAS/CZS é composto por oito profissionais, os quais executam todas as ações citadas e, mesmo em período de pandemia, o trabalho não cessou.

A todo vapor, a equipe se reinventa para garantir o ensino fusão da Libras por meio de formações virtuais como: formações com intérpretes educacionais, oficinas de libras on-line, trabalhos em parceria com o CAS/Acre, curso de Libras on-line para garantir o ensino fusão da Libras.

Em 2018 foi lançada Instrução Normativa nº 001 de 30 de janeiro que regulamenta as diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no estado do Acre. Em seu art. 8º consta as atribuições dos profissionais de apoio aos estudantes público-alvo da educação especial, na educação básica. Nesse contexto, apresentamos as funções do profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português que aparece na Instrução Normativa como professor tradutor intérprete de Libras/ língua portuguesa cuja funções consistem em:

- a) Efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- b) Interpretar em língua brasileira de sinais- língua portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental e médio de forma a viabilizar acesso aos conteúdos curriculares;
- c) Promover a acessibilidade comunicativa aos serviços e as atividades afins da instituição de ensino;
- d) Participar das atividades de planejamento com o coordenador pedagógico, com os professores das classes de educação básica comum e da sala de recursos multifuncionais;
- e) Participar dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação Estadual e Municipais e do planejamento de estudos realizados na escola.

Essas são algumas das atribuições do TILSP no estado Acre que tem por finalidade regular a profissão dentro do estado.

Além da equipe de coordenação da surdez, fazem parte desse processo os Tradutores Intérpretes de Libras das secretarias de educação estadual e municipal. Dessa forma, apresento, a seguir, o quantitativo desses profissionais e o nível de atuação em ambas as secretárias.

Quadro 04 – Quantitativo de TILSP - 2020

SEMED - quantidade de TILSP	NÍVEL DE ENSINO	SEE - quantidade de TILSP	NÍVEL DE ENSINO
01	Ensino Infantil	06	Ensino Fundamental I e II
03	Ensino Fundamental	03	Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Dessa forma, apresentamos outro quadro comparativo com os dados referentes a 2022:

Quadro 05 – Quantitativo de TILSP - 2022

SEMED- quantidade de TILSP	NÍVEL DE ENSINO	SEE- quantidade de TILSP	NÍVEL DE ENSINO
01	Ensino Infantil	08	Ensino Fundamental I e II
03	Ensino Fundamental	03	Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Ao observarmos o quadro, percebemos que houve uma alteração na quantidade de TILSP, vinculados à secretária de educação estadual, pois em 2020 o número de participantes dessa pesquisa era um total de treze profissionais de ambas as secretarias. Já em 2022, temos onze profissionais vinculados à SEE, e um total de quinze profissionais atuando a partir do ensino infantil, fundamental e ensino médio.

De maneira sucinta, apresentamos aqui por meio dos dados obtidos durante o evento do Protagonismo Surdo (2021), o qual muito acrescentou na construção desse texto, como também nos possibilitou compreender como se deu a inserção desses profissionais em ambiente escolar e assim conhecer um pouco da trajetória do TILSP, no município de Cruzeiro do Sul – Acre.

Daremos continuidade, trazendo para a discussão a temática referente à atuação do TILSP na sala de aula.

2.4 ATUAÇÃO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS NA SALA DE AULA

A atuação do Tradutor Intérprete de Libras/Português em sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento educacional do educando surdo, uma vez que este profissional faz a intermediação das relações professor e aluno dentro desse processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva.

Para Quadros (2005), o Tradutor Intérprete de Libras/Português é um profissional que domina a língua de sinais e a língua falada no país e que é qualificado para desempenhar a função de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais. No entanto, há muitas possibilidades de atuação desse profissional, como atividades sociais, educacionais, culturais e política. Dentro dessas possibilidades, a área educacional é o lugar onde se tem mais presença do profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português.

O Decreto nº 5.626/2005, além de regulamentar a Lei nº 10.436/2002, também legalizou o exame de proficiência para o tradutor intérprete como um recurso necessário para atuação desse profissional em contextos escolares. O mencionado Decreto ainda destacou a função do intérprete dentro da escola, mais precisamente em sala de aula, onde muitas vezes o trabalho do intérprete pode ser confundido com o papel do professor regente.

Quadros (2005) explica esse assunto esclarecendo que os professores são professores e os Tradutores Intérpretes de Libras são Tradutores Intérpretes de Libras. Ou seja, cada profissional desempenha um papel diferente dentro da sala de aula. Para a autora, o professor tem um papel associado ao ensino e o Tradutor Intérprete de Libras/Português atua como um mediador entre professor e aluno.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 5.625/2005 (BRASIL, 2005) estabelece a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia. Além disso, o referido Decreto diferencia a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, p. 02).

Dessa maneira, se faz necessário ter uma formação específica em nível superior para o ensino de Libras, pois entende-se, de acordo com o referido decreto, que a formação para docentes é necessária, ou seja, uma formação voltada para o ensino. Assim, o professor de Libras deve ter formação superior para atuar na docência ou outra graduação, como pedagogia, que possibilite uma educação bilíngue.

Já a formação para o instrutor de Libras deve acontecer em nível médio, podendo ser realizada por meio de cursos de educação profissional e cursos de formação continuada promovidos pelas instituições de ensino superior. Além dessas formações, podem ser ofertados cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas pelas secretarias de educação (BRASIL, 2005).

O ensino de Libras deve acontecer no Atendimento Educacional Especializado – AEE para alunos com surdez nas escolas comuns. Dessa forma, podemos destacar três momentos que devem ocorrer o ensino de Libras: o primeiro momento deve ocorrer em Libras e deve ser realizado preferencialmente por um professor surdo, tratando as mais diversas temáticas. O segundo momento compreende o ensino de Libras em que os alunos poderão ter aulas de Libras de acordo com seu conhecimento, esse ensino deve ser planejado com o professor e o instrutor surdo, de preferência. O terceiro momento deve estar voltado para o ensino de língua portuguesa (DAMÁZIO, 2007).

Assim, não cabe ao tradutor intérprete atuar no ensino de Libras. Ainda de acordo com o Decreto nº 5.626/2005 no artigo 21, inciso II, o intérprete de Libras deve atuar em sala de aula para viabilizar o acesso dos alunos surdos ao conhecimento dos conteúdos curriculares.

A função primordial, na visão de Silva e Oliveira (2016), é que o Tradutor Intérprete de Libras/Português educacional seja um mediador nas relações estabelecidas entre aluno surdo e os demais sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Assim, não cabe ao tradutor intérprete fazer a função do professor regente em sala de aula.

Nesse contexto, Silva (2013) afirma que o Tradutor Intérprete de Libras/Português é um profissional diferenciado, pois atua em um ambiente escolar que favorece condições diferentes de trabalho. Por esse motivo, Perlin (2006) diz que o ato de interpretar envolve uma gama de significações, no qual mostra a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação.

Para ter uma atuação profissional adequada, Santos, Grillo e Dutra (2010) afirmam que os tradutores intérpretes de Libras precisam conhecer o seu verdadeiro papel na sala de aula, evitando omissões ou acréscimos das informações, dos conteúdos que são passados dentro da sala de aula.

Quanto a isso, Lacerda (2004) esclarece que em relação ao papel do tradutor intérprete em sala de aula, percebe-se que este profissional tem diferentes atribuições como interpretar e traduzir, ser educador, cuidador do surdo entre outras atividades como:

Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, se verifica que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com o aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, atuar como EDUCADOR frente a dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador. [...] ele deva integrar a equipe educacional, todavia isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete gerando polêmicas (LACERDA, 2004, p. 3).

O TILSP precisa ter consciência de seu papel dentro da sala de aula inclusiva. Para isso, se faz necessário conhecer as legislações, como também ter domínio do próprio código de ética desse profissional para não ficar alheio diante dos problemas educacionais.

Diante dessas atribuições do tradutor intérprete, ainda há um ponto importante a se pensar. É o que Masutti e Santos (2008) denominam de invisibilidade do intérprete, fazendo referência que nem sempre esse profissional está incluído dentro do processo ensino-aprendizagem, muitas vezes não é enxergado como uma acessibilidade para o surdo. Quando é percebido, pensa-se que fazer a tradução entre as línguas já é o suficiente.

Dentro dessa perspectiva de formação do Tradutor Intérprete de Libras/Português para atuar na Educação Especial em uma modalidade inclusiva, na visão de Masutti e Santos (2008), o tradutor intérprete precisa ser notado como parte do processo. Por isso, é de fundamental importância que esse profissional tenha acesso prévio aos conteúdos que serão trabalhados em sala, para que não se sinta constrangido diante de situações que não saiba o sinal.

Para Quadros (2008), é antiético a equipe gestora da escola exigir que o intérprete realize atividades que não façam parte de sua função. Com base no código de ética desse profissional, a autora destaca algumas de suas atribuições como ser confiável, a imparcialidade no ato de interpretar, a discrição, o distanciamento profissional da sua vida pessoal e, por fim, deve ser fiel em sua interpretação, não podendo alterar informações ou expor sua opinião sobre algum assunto.

Dessa forma, ainda se faz necessário pensar na atuação do Tradutor Intérprete de Libras/Português com uma formação adequada, mesmo que no Decreto nº 5.626/2005 seja estabelecida uma formação técnica. Tal preocupação surge por esse profissional estar inserido em ambiente educacional e ser visto como um educador, pois de acordo com Lacerda (2019) esse profissional desempenha um papel de educador, na medida que ele atua como um mediador e favorece aprendizagem.

Assim, o TILSP não substituirá o professor regente em sala de aula, mas ao contrário, esse profissional está ali para colaborar com os docentes. Ou seja, é um trabalho de cooperação e ajuda mútua, pois Lacerda (2019) ressalta que o TILSP é o profissional que está mais próximo do educando surdo dentro da escola e por isso conhece as necessidades de aprendizagem desse aluno, principalmente por ser o único profissional da escola que sabe a língua do aluno.

É importante que o TILSP compreenda suas funções dentro do ambiente escolar e tenha consciência dos papéis de cada colaborador desse processo de ensino-aprendizagem. Lacerda (2019) retoma as funções do professor regente, ressaltando que ele é responsável pelo planejamento das aulas, por decidir os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e avaliação

dos alunos. Nesse sentido, não cabe ao TILSP tais atribuições em sala de aula, mas ao mesmo tempo pode opinar sobre os conteúdos e as metodologias e estratégias mais adequadas para que o aluno surdo tenha êxito e consiga compreender o conteúdo. Por isso, o trabalho do TILPS junto ao professor regente deve ser de muita parceria.

Lacerda (2019) ressalta que dentro do processo educacional essas trocas devem ser feitas constantemente, uma vez que as práticas escolares e os conteúdos são pensados do ponto de vista dos ouvintes. Dentro desse contexto,

O Tradutor Intérprete de Libras/Português pode por sua atuação, colaborar com informações e observações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas. Trata-se de um trabalho em parceria, no qual o professor e o TILPS atuam conjuntamente para o desenvolvimento do aluno surdo (LACERDA, 2019, p. 38).

Dessa forma, o TILSP precisa trabalhar buscando uma harmonia com o professor para, assim, ser possível também sugerir atividades, apontando quais conteúdos foram mais difíceis para a compreensão do educando surdo, o que pode ser feito durante os planejamentos.

O trabalho do TILSP não se resume apenas a fazer as melhores escolhas tradutórias. Lacerda (2019) ressalta que esse trabalho envolve uma disponibilidade por parte dos sujeitos envolvidos, tornando os conteúdos acessíveis para os alunos, pois, nas palavras da autora, uma tradução correta, do ponto de vista linguístico, nem sempre é a melhor estratégia metodológica para que o educando surdo seja alcançado dentro do processo de ensino/aprendizagem.

É fato que a inclusão do profissional TILSP no ambiente escolar não soluciona todas as necessidades educacionais do aluno surdo, mas é uma possibilidade de acessibilidade e inclusão para os discentes surdos.

Nesse sentido, Melo (2013) ressalta a importância de o professor regente conhecer e compreender as atribuições do TILSP em sala de aula, sendo necessário que o professor passe por um processo de aprendizagem em assuntos relacionados à Língua de Sinais e sobre o aluno surdo e aspectos relevantes sobre surdez.

Somente dessa forma é que ambos os profissionais conseguem ter seus papéis definidos em sala de aula e juntos escolhem as melhores estratégias para que os objetivos em relação ao aluno surdo sejam alcançados.

Como forma de definir os papéis de ambos os profissionais, Quadros (2005) apresenta alguns elementos referente à atuação do TILSP em sala de aula. Dessa forma, o professor sempre será autoridade máxima em sala de aula, os TILSP devem manter-se neutros e imparciais, mantendo a confidencialidade dos assuntos tratados, principalmente se for de cunho particular.

Outro elemento destacado por Quadros (2005) é a relação professor e TILSP, pois entende-se que é preciso um trabalho de parceria. Para ter êxito, se faz necessário que o docente auxilie o Tradutor Intérprete de Libras/Português na preparação das aulas e planejamento, garantindo assim acessibilidade para o educando surdo quando permite ao TILSP sanar dúvidas e fazer apontamentos que contribuem para o desenvolvimento das aulas. Dessa forma, possibilitará ao TILSP que se prepare com antecedência para a interpretação em sala de aula, evitando improvisos na hora da prática e desvio de informações.

Nesse enfoque, Quadros (2005) ressalta que é ainda de responsabilidade do TILSP seguir o código de ética para evitar problemas em sala de aula:

O código de ética prevê que o intérprete seja discreto e mantenha sigilo, não faça comentários, não compartilhe informações que foram travadas durante sua atuação. Assim, o código de ética dessa especialidade deveria também prever que ao TILSP fosse permitido apenas fazer comentários específicos relacionados a linguagem da criança, a interpretação em si e ao processo de interpretação quando estes forem pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem (QUADROS, 2005, p. 62).

É de suma importância que o TILSP, enquanto profissional, conheça o código de ética que rege a sua atuação em sala de aula e ofereça sempre uma tradução/interpretação de qualidade para o educando surdo, evitando comentários desnecessários e fora do contexto educacional.

Em relação à atuação ética desse profissional, recorreremos à Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que em seu artigo 7º ressalta que o Tradutor Intérprete de Libras/Português deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos cuja atuação consiste em zelar:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (BRASIL, 2010, p. 01-02).

Essas são algumas competências relacionadas à conduta ética dentro da profissão do TILSP, que devem ser seguidas ao realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada. Além disso, é fundamental que esse profissional demonstre para o aluno que ele é uma pessoa confiável, imparcial, discreto, com certo distanciamento profissional e, acima de tudo, fidelidade ao que é transmitido em sala de aula.

Outra atribuição destacada por Quadros (2005) é o nível educacional desse profissional, haja vista que pode estar atuando em todas as modalidades de ensino, mas o TILSP tem que levar em consideração o nível linguístico de cada educando surdo em cada etapa de ensino e, muitas vezes, é preciso um esforço a mais por parte desse profissional, em cursos e formações continuadas para se adequar ao ambiente de trabalho, levando sempre em consideração as necessidades dos alunos.

De acordo com a Lei 12.319, de 2010, são atribuições do Tradutor Intérprete de Libras/Português no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010, p. 01).

Além das competências éticas, existem outras atribuições dessa profissão que vão além de ser o elo de comunicação entre surdos e ouvintes. Em um ambiente educacional, podemos dizer que cabe a esse profissional atividades semelhantes à docência ou de cunho pedagógico com objetivo de ensino-aprendizagem.

É ainda atribuição do TILSP, de acordo com Quadros (2005), a responsabilidade de direcionar os questionamentos dos alunos ao professor, caracterizando dessa forma seu papel em sala de aula, que é mediar a comunicação entre surdos e ouvintes.

Nas pesquisas de Kelman (2005), a autora identificou onze atribuições dos Tradutores Intérpretes de Libras em sala de aula que consiste no ensino de português como segunda língua e o ensino de língua de sinais para os surdos. Essas duas etapas devem ser realizadas na sala de recursos, mas quando o TILSP faz esse papel de mediador acaba por ensinar as línguas para as crianças surdas.

Outras responsabilidades definidas por Kelman (2005) são o ensino de língua de sinais para ouvintes, adequação ou omissão curricular que consiste em o TILSP achar que determinada informação não é relevante para o aluno, principalmente se estiver relacionada ao contexto audição/fala. Ainda nesse enfoque, temos a participação no planejamento das aulas, a interação entre professor regente e TILSP, orientar os alunos em relação às atividades de estudo, estimular a autonomia do aluno surdo, estimular e interpretar a comunicação entre aluno surdo e ouvintes, comunicação multimodal, que consiste em utilizar vários recursos comunicativos como as

expressões faciais e a linguagem corporal para ajudar o educando entender o que está sendo passado. E, por fim, esse profissional ainda promove uma espécie de tutoria em sala de aula, momento que utiliza para sanar dúvidas, e ensinar a língua portuguesa escrita.

Na visão de Sá e Machado (2017), o TILSP educacional assume uma série de funções que o aproximam de um professor regente. De acordo com as autoras, os docentes podem se sentir incomodados em seu espaço profissional, devido à relação amigável entre o TILSP e o educando surdo. Para evitar esse desconforto, o ideal seria que o professor de uma sala de aula inclusiva também conhecesse a Língua de Sinais para interagir melhor com aluno surdo.

Dessa forma, a educação de surdos, na compreensão de Sá e Machado (2017), não pode se resumir a um tradutor intérprete de Libras, pois só a presença desse profissional na escola não garante a acessibilidade em relação às metodologias apropriadas ou às questões que envolvem currículo.

Nesse contexto de atribuições e fazer ético dos TILSP, ainda estão imbricadas questões ligadas ao ato de traduzir e interpretar, ou seja, dentro da prática desses profissionais ainda surgem os modelos de tradução e interpretação que consiste em fazer boas escolhas tradutórias para repassar os conteúdos de forma mais confiável possível.

Assim, discutiremos um pouco sobre essa temática na próxima subseção desse estudo. Enfatizamos aqui a importância de se escrever sobre esse tema, porém não irei aprofundar porque é mais complexo do que parece e seria necessário um estudo linguístico profundo de ambas as línguas portuguesa/Libras para enriquecer a temática, mas o foco desse estudo não está na área de linguística e sim na formação e atuação do TILSP.

2.5 OS MODELOS DE TRADUÇÃO E INTEPRETAÇÃO

Os modelos de tradução e interpretação são utilizados com frequência pelos TILPS no exercício de sua profissão, pois é de fundamental importância que esses profissionais saibam usar a língua de sinais e a língua portuguesa nos diferentes contextos. De certa forma, além de dominar essas técnicas de interpretação Libras/Português e Português/Libras, duas línguas em contraste, pois uma é visual-gestual e a outra auditiva-oral, ambas necessitam de estratégias linguísticas que são desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, no caso do intérprete educacional.

Quadros (2005) enfatiza que traduzir um texto em uma língua falada para uma língua sinalizada é traduzir um texto vivo, pois ao fazer essa tradução entre duas línguas vivas são necessários alguns conhecimentos, os quais a autora utiliza o aporte teórico de Roberts (1992)

para apresentar algumas categorias relacionadas ao processo de interpretação, que de acordo com Quadros (2005) se faz necessário conhecer tais categorias, pois ambas têm relação com as competências necessárias para um bom desenvolvimento profissional do tradutor intérprete de Libras/Português.

Assim, a primeira categoria apresentada é a competência linguística, que consiste em entender o objetivo da linguagem usada em todos os seus significados e expressar corretamente a mesma informação na língua alvo. Para exercer essa habilidade, o TILPS precisa ter um bom domínio de ambas as línguas envolvidas na interpretação.

De acordo com Quadros (2004), língua fonte é a língua que o TILSP ouve ou vê para, a partir dela, fazer a tradução e interpretação para a outra língua que é a língua alvo. Dessa forma, língua alvo é a língua na qual será feita a tradução/interpretação, como da Língua Portuguesa para a Libras.

Outro elemento importante na atuação do TILPS é a competência para transferência, uma vez que não basta conhecer as duas línguas, pois esta envolve a habilidade de interpretar o significado da língua fonte para a língua alvo sem distorções ou sem adições e omissões.

Ainda nesse sentido, a competência metodológica consiste em o TILPS utilizar diferentes habilidades no momento da interpretação, podendo ser simultânea ou consecutiva, que permite ao profissional encontrar a melhor alternativa lexical para fazer seu trabalho, o que leva à competência na área, que consiste em conhecimento específico em uma determinada área de estudo para compreender o conteúdo que está sendo interpretado.

Dessa forma, a tradução simultânea consiste em transpor a mensagem de uma língua para outra ao mesmo tempo. Negreiros e Barros (2017) explicam que o tradutor/intérprete precisa ouvir/ver a enunciação da língua fonte e em seguida processá-la e repassá-la na língua alvo, concomitante ao enunciado.

As autoras Negreiros e Barros (2017) explicam que tradução consecutiva consiste em processar a informação posteriormente, pois primeiro o TILSP ouve/vê o enunciado, processa a informação e só depois faz a transposição para a língua alvo.

Ainda se faz necessário o uso da competência bicultural, ou seja, o TILPS precisa conhecer as culturas que envolvem as línguas, as crenças, as religiões, valores etc.

Em relação a isso, Negreiros e Barros (2017) explicam que a tradução/interpretação cultural das línguas de sinais exigem algumas práticas por parte dos TILSP como: tornar o que está implícito em explícito, utilizando as expressões faciais e corporais, demonstrando sentimentos e estados de humor, como também chamar atenção dos surdos, utilizando o contato visual, incentivando os surdos a participarem, como externar suas ideias. Dessa maneira,

traduzir/interpretar um discurso da Língua Portuguesa para a Libras vai muito além do domínio do conhecimento linguístico, pois está relacionado ao sentimento de pertencimento da cultura surda e ouvinte. Ou seja, para ser um bom profissional, o TILSP precisa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução/interpretação, por isso a importância de se manter atualizado em constante formação continuada.

Por fim, a competência técnica, que consiste na habilidade para posicionar-se de forma adequada para interpretar, ou seja, dependendo do contexto, o TILPS deve saber utilizar um microfone, fones de ouvido, webcam e outras tecnologias.

Além dessas competências, que o TILPS deve demonstrar no seu fazer profissional, outras habilidades que se fazem necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho, como os modelos citados por Quadros (2005) e apresentados aqui, pois a tradução/interpretação exige formação e muito esforço desse profissional.

Assim, apresento alguns modelos que envolvem o fazer tradutório/interpretativo como o modelo cognitivo, que exige de o TILSP passar por um nivelamento, em que no primeiro momento precisa entender a mensagem na língua fonte, depois precisa ter a capacidade de internalizar o significado na língua alvo e, por fim, expressar a mensagem na língua alvo sem perdas para a língua transmitida na língua fonte.

Já o modelo interativo aponta os componentes que afetam diretamente no momento da interpretação, apresentados por Quadros (2005) da seguinte forma: os participantes, que são o iniciador, receptor e o intérprete, em seguida a mensagem, o ambiente e as interações.

A partir desses aspectos, os TILSPs precisam considerar alguns elementos como a mensagem que está sendo interpretada, ou seja, se é simultânea ou consecutiva, deve observar também se o espaço de sinalização é amplo ou reduzido, se está apropriado para sinalizar, observando alguns fatores físicos, como a iluminação, ruídos, para que consiga fazer um bom trabalho.

Além desses fatores já mencionados, a autora aponta a importância de se fazer o *feedback* com movimento de cabeça e linguagem corporal, para ter certeza se há compreensão por parte dos alunos surdos e, por fim, fazer boas decisões em nível lexical, sintático e semântico, pois ao se trabalhar com línguas exige-se um aprofundamento desses conhecimentos.

No modelo interpretativo, o TILSP precisa compreender as palavras e sinais para expressar seus significados corretamente na língua alvo. Assim, de acordo com Quadros (2005), interpretar é passar o sentido da mensagem da língua fonte para a língua alvo sem prejuízos

linguísticos. Pois, no momento da interpretação/tradução, o TILSP precisa ser rápido e encontrar os equivalentes linguísticos adequados para a transmissão da mensagem.

Assim, para o TILSP realizar as escolhas de equivalentes linguísticos no momento de atuação, esses profissionais necessitam de um conhecimento profundo entre as duas línguas, como também conhecer a cultura para que a mensagem esteja no contexto mais apropriado da cultura surda, sendo compreendida e possibilitando a comunicação.

Por isso, Santos (2012) define equivalência como uma característica que substitui um segmento da língua fonte para outro segmento da língua alvo. De acordo com a autora, essa possibilidade não traduz de forma literal, mas lhe dá funcionalidade equivalente dentro desse processo de interpretação e tradução.

Para Santiago (2012), o uso da equivalência é utilizado para as expressões idiomáticas, provérbios, ditos populares e outros elementos presentes na língua. Essas questões estão internalizadas no fazer do TILSP e, dessa forma, pode-se concluir que a equivalência dentro da prática do tradutor intérprete de Libras é quando esse profissional utiliza da substituição de um elemento da língua fonte por outro segmento da língua alvo.

Nesse contexto, Calixto *et al.* (2017) ressaltam que o trabalho do tradutor e intérprete de Libras é algo que requer conhecimento e domínio da Libras e das técnicas de escolhas de equivalentes linguísticos no momento de sua atuação profissional. Por isso, as escolhas devem ser realizadas de forma rápida, pois esse momento para o TILSP não possibilita revisar ou corrigir a interpretação/tradução e ao mesmo tempo esse profissional tem que fazer escolhas adequadas ao discurso e ao contexto da situação. Isso significa que os TILSPs devem ser capazes de:

Compreender as sutilezas dos significados, valores culturais, emocionais e outros envolvidos no texto de origem e os modos mais adequados de fazer esses mesmos sentidos serem passados para a língua alvo. Não é suficiente apenas conhecer a língua origem e a língua alvo. Vai além disso, trata-se de compreender bem as ideias, pois são elas o foco do trabalho, para além das palavras que as compõem (LACERDA, 2008, p. 10).

Por esses motivos, apresentados por Lacerda (2008), considero importante dentro da prática do TILSP realizar inferências linguísticas, para isso, a autora ressalta que não basta conhecer a gramática, embora seja importante, o TILSP precisa ir além dessa possibilidade linguística. As escolhas de equivalentes linguísticos possibilitam ao surdo a compreensão do que está sendo passado.

Já no modelo comunicativo, a mensagem é codificada para a transmissão, ou seja, o código pode ser qualquer elemento, como a língua portuguesa, a língua de sinais ou qualquer

outra forma de comunicação. Quadros (2005) explica que a mensagem é transmitida por um canal e quando é recebida é codificada.

Outra proposta apresentada por Quadros (2005) é o modelo sociolinguístico, que, de acordo com autora, é de fundamental importância na constituição do processo de tradução e interpretação, pois baseia-se nas interações entre os participantes. Nesse modelo, o TILSP deve reconhecer o contexto, os participantes, os objetivos e mensagem para, assim, de forma muito rápida, conseguir desempenhar algumas funções:

- A recepção da mensagem;
- O processamento preliminar;
- A retenção da mensagem na memória de curto prazo;
- Reconhecimento da intenção semântica;
- Determinação da equivalência semântica;
- Formulação sintática da mensagem;
- Produção da mensagem.

O TILSP também passa pelo modelo do processo de interpretação, que consiste na análise da mensagem fonte e na composição da mensagem alvo. Quadros (2005) faz algumas considerações em relação a esse modelo, que são essenciais no momento da interpretação, como a habilidade processual, que consiste na habilidade de compreender a mensagem e construir a mensagem na língua alvo.

Outro aspecto a ser levado em consideração é a organização processual que consiste no monitoramento do tempo, estoque da mensagem em partes, a busca de esclarecimentos para, assim, desenvolver a competência linguística e cultural juntamente com o conhecimento desse profissional, que conta com sua experiência e formação profissional. A preparação cognitiva, como também filtrar hábitos, crenças, personalidades e ficar atento ao ambiente, no espaço físico, evitando distrações no momento da interpretação.

Por fim, Quadros (2005) apresenta o modelo bilíngue e bicultural que consiste no comportamento do TILSP em relação às línguas e culturas. Assim, podemos inferir que o profissional deve dar ênfase no significado e não nas palavras. A cultura e contexto apresentam um papel importante em cada mensagem, o tempo pode ser considerado um problema crítico, pois a interpretação é uma atividade realizada em tempo real, que envolve processos mentais de curtos e longos prazos. Dessa forma, a interpretação mais apropriada é definida quando a mensagem original é passada para a língua alvo, levando em consideração a compreensão do

público, ou em nosso contexto, o educando surdo. Além disso, os TILSP devem saber as línguas envolvidas, compreender as culturas envolvidas, ter familiaridade com cada tipo de interpretação e ter conhecimento prévio dos assuntos.

Diante disso, podemos inferir que as competências tradutórias não são habilidades inatas ou aptidão natural, como também não são a junção de competências linguísticas ou agrupamentos de conhecimentos, habilidades e atitudes ou apenas um treinamento técnico para o exercício de uma profissão. Na compreensão de Rodrigues (2018), a competência tradutória vai muito além, devido à sua complexidade, pois é o saber agir que integra várias formas de conhecimentos, capacidades, habilidades e valores na profissão do TILSP.

Dessa forma, Rodrigues (2018) apresenta em seus estudos algumas competências necessárias para o fazer do TILSP, que são a competência gramatical, que consiste nas habilidades e conhecimentos necessários para compreender e expressar o significado literal dos enunciados; a competência sociolinguística, que consiste no conhecimento e capacidade de produzir e compreender enunciados contextualizados; como também a competência discursiva, que é a capacidade de combinar forma e significado para chegar a textos em diferentes gêneros; e a competência estratégica, que é usada para melhorar a eficácia da comunicação e compensar possíveis deficiências.

Nesse sentido, as competências tradutórias demandam de competências linguísticas nas línguas de trabalho, e neste caso Libras e Língua Portuguesa. Para Rodrigues (2018), essa competência se dá de três maneiras, que consistem no processamento do texto fonte, sendo necessárias algumas habilidades, como conhecer a intertextualidade, identificar a situacionalidade, inferir a intencionalidade, a estrutura textual no sentido das escolhas lexicais, questões de coerência e coesão.

Já na etapa de transferência, o trabalho do TILSP em relação às competências tradutórias se dão, de acordo com Rodrigues (2018), com base em suas habilidades, sendo possível fazer os ajustes necessários para fazer a tradução e interpretação, sem fugir dos objetivos propostos.

O autor ainda considera que a fase de processamento do texto alvo gera as mesmas demandas que as habilidades anteriores, pois ambas as fases de tradução e interpretação estão interligadas. Dessa maneira, o TILSP precisa estabelecer a intertextualidade, elaborar a situacionalidade, produzir a intencionalidade, organizar as escolhas lexicais. Assim, para Santiago (2012), uma escolha feita durante o processo de tradução e interpretação vai muito além de alcançar um objetivo, mas reflete a inúmeros fatores que se relacionam entre si em um contexto específico.

Por isso, se faz necessário entender as condições, o contexto da tradução e da interpretação, como também voltar-se para a preparação do recurso linguístico que será utilizado a cada novo enunciado, que trará uma nova tradução. Para ampliar essas reflexões, apresento algumas contribuições de Santiago (2012) sobre os procedimentos de tradução e interpretação.

Assim, o primeiro procedimento apresentado pela autora consiste na tradução palavra - por-palavra, do português para a Libras, corresponde ao que Santiago (2012) chama de português sinalizado. Nesse processo, ocorre a tradução mantendo a ordem sintática da língua de origem. Essa modalidade para a comunidade surda não faz muito sentido, e na maioria das vezes é considerada inadequada, devido às línguas envolvidas possuírem estruturas gramaticais diferentes.

Outro procedimento apresentado por Santiago (2012) é a tradução literal, essa pode ser confundida com a tradução palavra-por-palavra, mas, de acordo com a autora, esse tipo de tradução consiste em uma aproximação das línguas a depender do contexto como meio acadêmico, por exemplo. Nessa modalidade de tradução literal, a sintaxe pode ser alterada de acordo com as normas gramaticais da língua de tradução.

Santiago (2012) ainda faz menção ao procedimento da transposição, que é uma mudança de categoria gramatical notada pela intensidade das línguas de sinais, sempre acompanhada de expressões faciais e corporais para dar sentido à tradução, muitas vezes utilizando apenas um sinal, sem alterar a classe gramatical.

Já no procedimento denominado modulação, apresentado por Santiago (2012), a reprodução da mensagem original para a língua traduzida sob um ponto de vista diverso, podendo ser obrigatória ou facultativa no momento da tradução e interpretação, é comum apresentar expressões idiomáticas ou metáforas de ambas as línguas. Nessa etapa, cabe a responsabilidade do profissional tradutor intérprete de conhecer e saber utilizar corretamente.

Outro procedimento apresentado pela autora é a equivalência que consiste em substituir um segmento de texto da língua de origem por outro da língua traduzida, sendo que não é uma tradução literal, mas que dá o mesmo sentido. Como por exemplo, nas situações que envolvem expressões idiomáticas, provérbios, ditos populares e outros elementos próprios da língua portuguesa que não são tão presentes em língua de sinais.

Nos estudos apresentados por Santiago (2012), a omissão e a explicitação são consideradas procedimentos de tradução e interpretação. Nesse sentido, a omissão consiste em omitir elementos da língua de origem, que são considerados desnecessários ou repetitivos, como quando se faz uma tradução da língua portuguesa para língua de sinais é normal a omissão de

verbos de ligação ou pronomes ou outras classes de palavras que não são utilizadas nas línguas de sinais. Já na explicitação, ocorre o contrário. Santiago (2012) explica que na língua de origem é omitido, já na língua de tradução deve ser explicitado.

Santiago (2012) menciona outro procedimento chamado de melhorias, que acontece quando na interpretação do português falado ocorrem erros e o TILSP percebe e faz a correção no momento da sinalização, evitando erros desnecessários, principalmente se estiver fazendo listagem que indica quantidade para alguma coisa dentro da tradução.

Outro procedimento que pode ser adotado pelos TILSPs é a reconstrução de períodos, que de acordo com Santiago (2012) é a distribuição de orações complexas em períodos mais curtos.

Os TILSPs também podem fazer uso da compensação, que consiste em deslocar um recurso estilístico quando não é possível reproduzir no mesmo ponto da língua de tradução. Santiago (2012) menciona que esse recurso pode ter efeito equivalente em outro ponto do texto.

Ainda nesse enfoque, o TILSP pode fazer uso da transferência, que, na visão de Santiago (2012), consiste em introduzir material textual da língua de origem para a língua de tradução, ou seja, o tradutor intérprete de Libras faz uso da soletração manual da palavra trazida do português para a Libras.

Percebemos que as línguas envolvidas na práxis do TILSP sofrem constantes alterações, por isso, se faz necessário esse profissional estar em constante atualização, pois conhecer o sistema linguístico de ambas as línguas é fundamental para escolher a melhor estratégia de tradução, levando sempre em consideração a cultura surda, que vê e compreende o mundo de maneira diferente dos ouvintes. Diante das dificuldades, cabe ao TILSP encontrar a melhor maneira que possibilite a produção de sentidos para expressá-lo na língua alvo.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia utilizada para o presente estudo que nos possibilitou alcançar os objetivos inicialmente propostos, como também abriu caminhos para que chegássemos até a análise de dados.

3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nessa seção, temos como objetivo apresentar os caminhos que nortearam a pesquisa durante a trajetória de investigação, o perfil dos participantes e como se deu a análise de dados por meio de Bardin (2011), que nos possibilitou reflexões sobre a temática desse trabalho, como também responder às questões norteadoras e aos objetivos dessa proposta de estudo.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa; quanto aos objetivos é exploratória; e em relação aos procedimentos, deu-se por meio de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo. Como técnicas de coleta de dados, foram utilizados o questionário fechado e a entrevista semiestruturada.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), “[...] a pesquisa é um procedimento formal que requer tratamento científico e se constitui para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais”. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa que considera uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Na concepção de Prodanov e Freitas (2013), na abordagem qualitativa o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e com o objeto de estudo.

Nesta direção, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de analisar a relação existente entre a formação profissional, o ensino de Libras e a atuação do Tradutor Intérprete de Libras/Português em sala de aula, no município de Cruzeiro do Sul/Acre.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória. A pesquisa exploratória consiste em proporcionar mais informações sobre o assunto que se pretende investigar. Esse tipo de pesquisa possui um planejamento flexível, permitindo o estudo do tema sob diversos aspectos, como levantamento bibliográfico, entrevistas e análises de dados que favoreçam a compreensão do fenômeno (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Em relação aos procedimentos técnicos da pesquisa, fizemos inicialmente uma revisão bibliográfica, que consiste em uso de material já publicado como livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, internet e tem como objetivo colocar o pesquisador em contato direto com os materiais já publicados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Dessa forma, foram utilizados alguns dados já publicados na área de Educação Inclusiva, Educação Especial, o ensino de Libras e sobre o profissional tradutor intérprete de Libras. Essas temáticas foram fundamentadas por alguns autores como Mantoan (2003), Costa (2010), Leite (2005), Quadros (2008), entre outros acrescentados no decorrer do estudo.

Outro procedimento adotado para a realização desse trabalho foi a pesquisa de campo, que consiste em conseguir informações acerca de um problema para o qual se procura uma resposta. Esse tipo de pesquisa pode ser entendido:

Como qualquer outro tipo de pesquisa, a de campo parte do levantamento bibliográfico. Exige também a determinação das técnicas de coleta de dados mais apropriadas à natureza do tema e, ainda, a definição das técnicas que serão empregadas para o registro e a análise. Dependendo das técnicas de coleta, análise e interpretação dos dados, a pesquisa de campo poderá ser classificada como de abordagem predominantemente quantitativa ou qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

Nesse sentido, a pesquisa de campo consiste em utilizar várias técnicas de obtenção dos dados, procurando aprofundar as questões propostas e, ao mesmo tempo, permite que o planejamento da pesquisa se torne flexível, podendo ter alterações em seus objetivos iniciais.

A fim de realizar a pesquisa, a coleta de dados foi realizada nos Núcleos das Coordenações da Educação Especial (estadual e municipal) de Cruzeiro do Sul – Acre, com a participação de treze Tradutores Intérpretes de Libras que atuam diretamente em sala de aula com alunos surdos.

Como forma de coleta de dados, utilizamos o questionário fechado (Apêndice A), com o intuito de traçar o perfil dos participantes. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o questionário é constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. Prodanov e Freitas (2013) afirmam que esse tipo de pergunta facilita a tabulação das respostas e é recomendado para muitas perguntas que se referem a questões de fato. Os autores ainda abordam que o questionário fechado tem abertura para perguntas de múltiplas escolhas que, embora sendo perguntas fechadas, apresentam uma série de respostas possíveis.

Para traçar o perfil dos entrevistados, optamos por um questionário fechado que consiste em perguntas simples como gênero, idade, nível de escolaridade para atuar no cargo, formação acadêmica, tempo de experiência na educação, formação continuada, carga horária etc. Dessa maneira, o questionário fechado contribuiu para conhecer os participantes do estudo.

Ainda fizemos uso da entrevista semiestruturada (Apêndice B) que consiste em realizar a entrevista pessoalmente, ou seja, entrevistador mais entrevistado, podendo ou não ser realizada com base em um roteiro de questões preestabelecidas. Como afirmam Marconi e Lakatos (2003),

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma

questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197).

A entrevista semiestruturada nos forneceu elementos para entendermos e aprofundarmos o problema de pesquisa que nos propusemos investigar. As questões estão voltadas para saber o porquê da escolha dessa profissão, como também identificar se esse profissional sabe o seu papel no ensino de Libras e se identifica quais são as suas atribuições como Tradutor Intérprete de Libras/Português, além disso, algumas questões estão voltadas para os desafios dessa profissão frente à Educação Inclusiva.

Para a abordagem dos participantes, inicialmente submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, aprovado em 23 de dezembro de 2020, com o número CAEE 40150820.1.0000.5010. Somente após passar por avaliação do CEP é que iniciamos a pesquisa de fato.

Em 2020, vivemos um ano atípico, provocado pela pandemia da Covid-19, doença causada pelo coronavírus SARSCOV-2, altamente contagioso, que pegou o mundo de surpresa. Uma doença desconhecida, sem estudos prévios, sem medicamentos, sem vacinas. Dessa forma, tem-se como a primeira cidade a ter casos da doença Wuhan na China em 2019, que rapidamente se propagou, tornando-se assim uma pandemia de nível global.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a doença pode atingir qualquer pessoa e levá-la a morte. Sendo assim, a melhor maneira de se proteger é estar bem-informado sobre a doença e como o vírus se propaga. As recomendações da Organização Mundial da Saúde são manter o distanciamento social, com pelo menos um metro de distância das pessoas, usar máscara, lavar as mãos e utilizar álcool nas mãos, levando em consideração que as formas de transmissão do vírus ocorrem por contato de uma pessoa infectada por meio da boca ou nariz. A OMS alerta, ainda, para as aglomerações de pessoas em ambientes fechados, pois falar, espirrar, tossir, cantar e até mesmo respirar podem espalhar gotículas e contaminar outras pessoas.

Por esses motivos aqui apresentados, o governo federal determinou por meio da Lei 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

Em seu artigo 2º, inciso II, vem especificando sobre as medidas de isolamento social quanto à quarentena, que consiste em “[...] restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus.” (BRASIL, 2020, Art. 2).

Após essas determinações da Lei 13.979/2020, as escolas, o comércio, as universidades, empresas, todas pararam suas atividades para tentar diminuir o contágio da doença. Por esses motivos, a coleta de dados teve que seguir as recomendações aqui apresentadas.

Portanto, após a aprovação do projeto de pesquisa no CEP, considerando a pandemia da Covid-19, que assola o mundo desde o ano de 2020, informamos por contato telefônico às coordenadoras dos núcleos (estadual e municipal) e agendamos um momento para contato presencial de forma segura, tendo todos os cuidados relacionados à Pandemia da covid-19, seguindo todos os protocolos de segurança.

Após o contato com as coordenadoras, foi solicitado os contatos dos tradutores intérpretes de Libras. Por meio telefônico, foi feito o agendamento com esses profissionais, no qual combinamos o melhor dia e horário para o preenchimento do questionário para traçar o perfil dos entrevistados e para realizarmos a entrevista. Todo o processo ocorreu de forma remota, utilizando a melhor ferramenta de acesso para o participante, sendo algumas delas a ligação telefônica, outras por meio de vídeo chamada de WhatsApp ou o uso da plataforma *Google Meet*. Todas as entrevistas foram realizadas sem contato físico com os participantes.

Ainda durante o primeiro contato com os participantes da pesquisa, apresentamos o Termo de Livre Consentimento – TCLE, no qual apresentamos os objetivos e as contribuições da pesquisa, bem como a forma e o tempo em que o estudo seria realizado, orientando os participantes quanto à assinatura do termo para comprovar a veracidade dessa pesquisa.

3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Para a realização dessa pesquisa, foi de suma importância a participação e a colaboração dos Tradutores Intérpretes de Libras/Português, pois sem eles não teríamos conseguido obter os dados para as análises.

Para a definição do perfil dos participantes, estabelecemos como critérios de inclusão ser Tradutor Intérprete de Libras/Português atuando nas escolas públicas das redes municipal e estadual de Educação de Cruzeiro do Sul, vinculados às Coordenações da Educação Especial (rede municipal e rede estadual) que atuam com alunos surdos.

Como critérios de exclusão, decidimos que não participariam da pesquisa tradutores intérpretes de Libras que tivessem apenas 01 ano ou menos de experiência no exercício da profissão, porque não teriam pertinência para o objeto de estudo aqui apresentado, tendo em vista ser um profissional com pouca experiência de atuação em sala de aula.

Participaram desse estudo um quantitativo de 13 Tradutores Intérpretes de Libras, sendo 09 vinculados à secretaria estadual de educação e 04 lotados na secretaria municipal de educação.

Nesse enfoque, foram tomadas medidas de preservação da identidade das instituições. Para tanto, as coordenações da Educação Especial não serão identificadas por seus nomes reais e utilizaremos as expressões dos tipos de biomas do Brasil, a saber: Amazônia (primeira coordenação estadual), Cerrado (segunda coordenação municipal). Os participantes (intérpretes) serão identificados por nomes de flores das florestas brasileiras. Participantes da coordenação Amazônica: Antúrio (intérprete 1), Orquídea (intérprete 2), Íris (intérprete 3), Pitaya (intérprete 4), Onze-Horas (intérprete 5), Bromélia (intérprete 6), Begônia (intérprete 7), Primavera (intérprete 8), Camélia (intérprete 9). Participantes da coordenação Cerrado: Caliandra (intérprete 1), Flamboyant (intérprete 2), Chuveirinho (intérprete 3) e Lobeira (intérprete 4).

Com os dados obtidos por meio do questionário, contactou-se que dos 13 participantes, apenas um é do sexo masculino e estão com a faixa etária entre 25 anos e 50 anos. Os profissionais possuem cursos em nível superior em licenciatura em pedagogia e em língua inglesa e língua espanhola, cursados em instituição federal e instituição privada; desses, 10 dos participantes estudaram de forma presencial e 03 no formato EaD, tendo como tempo de conclusão entre 03 e 10 anos.

Dos participantes, apenas 02 não possuem curso de especialização ou ainda estão concluindo. Assim, 10 participantes possuem especialização, com carga horária mínima de 360 horas. Apenas 01 participante possui curso de atualização de 180 horas.

A maior parte dos entrevistados possui especialização em educação, com ênfase na Educação Especial/Inclusiva voltada para a Libras.

Em relação à formação continuada, os entrevistados participam de formações que apresentem aspectos pedagógicos para trabalhar na prática, como também a temática de Educação Especial/ Inclusiva e assuntos teóricos para conhecer a realidade do surdo.

Os participantes da pesquisa têm entre 5 e 10 anos de atuação profissional, com tempo de atuação no ambiente de trabalho entre 5 e 10 anos, com uma carga horária de 25 horas/aulas semanais. A maioria dos participantes atua em apenas 01 escola.

Constatou-se, por meio do questionário, que 01 Tradutor Intérprete atua no Ensino Infantil, 03 no Ensino Fundamental I, 05 atuam no Ensino Fundamental II e 04 atuam no Ensino Médio. Apenas 01 TILSP é servidor efetivo como professor regente e tem seu contrato

cedido por sua secretaria para desempenhar suas funções na educação inclusiva, atuando como intérprete de Libras. Os demais trabalham em regime de contrato temporário.

Traçar o perfil dos participantes nos ajudou a compreender as falas durante a entrevista e principalmente no momento da Análise de Conteúdo com base em Bardin (2011). Finalizamos essa sessão, enfatizando a importância de apresentar o lócus dessa pesquisa, ou seja, a cidade de Cruzeiro do Sul.

3.2 O LÓCUS DA PESQUISA: CRUZEIRO DO SUL

Iniciamos essa subseção com a responsabilidade de apresentar o lócus dessa pesquisa. Uma vez que o nome da cidade vem no título desse trabalho e como essa produção após finalizada pode ser divulgada para todo país, se torna interessante trazer um pouco desse lugar para que outros pesquisadores, professores, TILSP, possam conhecer o lugar de onde falo.

Cruzeiro do Sul é um município brasileiro localizado no interior do estado do Acre. Conhecida como Capital do Juruá, é o mais importante polo turístico e econômico do interior do Acre. Cruzeiro do Sul é cercada de construções e monumentos que simbolizam e guardam a história do Acre.¹¹

O município, cujo nome foi inspirado na Constelação "Cruzeiro do Sul", teve sua fundação oficializada em 28 de Setembro de 1904, quando a sede do Departamento do Alto Juruá foi transferida para Cruzeiro do Sul. A área escolhida chamava-se "Centro Brasileiro" e foi adquirida do Sr. Antônio Marques de Menezes pelo governo da União. Era localizado à esquerda do barracão central da casa de farinha e de algumas barracas isoladas.

É conhecida como a "*Terra dos Nauas*", uma tribo indígena local que ocupava a área antes da chegada dos brancos na região. Além disso, Cruzeiro do Sul é cercada de construções e monumentos que simbolizam o seu povo e cultura. A nacionalmente apreciada e famosa farinha de mandioca de Cruzeiro do Sul é patrimônio cultural do Acre. A cidade é ligada ao município de Rio Branco - Acre, do qual dista 632 quilômetros, por via Terrestre.

De acordo com dados obtidos por meio do Projeto Político Pedagógico - PPP do Centro de Atendimento ao Surdo – CAS, no município de Cruzeiro do Sul, as atividades na área da surdez iniciaram no ano de 2006, funcionando nas dependências da Secretaria de Educação que na época funcionava ao lado do antigo Banco do Brasil, na Avenida Boulevard Thaumaturgo. Em 2007 ocorreu a mudança de prédio para a antiga escola Rodrigues Alves, onde cada equipe

¹¹ Os dados foram retirados do site <<https://pt.m.wikipedia.org>> Acesso em 29 de dezembro de 2021.

tinha uma sala. Hoje o prédio é conhecido como Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão - NAPI.

O referido documento menciona que no estado do Acre foi criada a Lei Estadual nº 1.487, de 24 de janeiro de 2003, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua da comunidade surda do Acre.

Dessa forma, para divulgar a língua de sinais no município de Cruzeiro do Sul, contava-se com uma equipe composta por cinco profissionais que eram conhecidas como a equipe da surdez. Nessa época, o trabalho se dava de forma itinerante, em que cada profissional fazia acompanhamentos em várias escolas, contribuindo com orientações para os professores da sala de aula que tinham alunos surdos incluídos. Esses profissionais TILSP também realizavam oficinas de Libras na sala de aula e na escola.

No ano de 2006, o documento relata que foi realizado o primeiro curso de Libras com ênfase no vocabulário, sendo ministrado por um surdo e uma TILSP ouvinte que vieram da cidade de Rio Branco. Após essa capacitação, os profissionais TILSP começaram a ministrar estudos para professores, profissionais do AEE e comunidade em geral.

Em 2007, o Centro de Atendimento ao Surdo recebeu sua primeira instrutora surda, que trabalhava nos estudos de Libras, oficinas e cursos e nas formações continuadas para TILSP. A equipe CAS/CZS também tinha como função fazer a busca ativa dos surdos que não estavam matriculados na escola, conversavam com os pais da oportunidade de os filhos estudarem e de poder se comunicar usando a Libras.

Em 2011, começaram a ser oferecidos cursos, formações, oficinas, palestras e sensibilização nos municípios do vale do Juruá como: Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Mâncio Lima, Tarauacá, Feijó, e Cursos Básico de Libras nas instituições públicas como: Maternidade, Polícia Militar, 61º Bis e Ministério Público, sendo ofertado até os dias atuais. Deu-se início a projetos como “Conhecendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras” para ser divulgado e aplicado para a comunidade em geral e para a comunidade surda. Essa atividade era executada na semana do dia do surdo, comemorado no dia 26 de setembro, através de palestras, apresentações em Libras e minicursos de Libras, finalizando com uma comemoração para todos os surdos. Atualmente, o CAS/CZS continua realizando essas atividades no dia do surdo.

Durante esses anos, esses profissionais que atuam no CAS/CZS receberam subsídios e suporte necessário, como cursos de Libras em Contexto, Curso de Metodologia para o Ensino de Libras, Curso de Metodologia de Língua Portuguesa como segunda língua e Curso para

intérprete em Rio Branco, assim como profissionais que vinham aplicar para a equipe e todos os profissionais da área.

Além de todos os trabalhos realizados pela equipe do CAS/CZS, os profissionais também atuam nas interpretações de reuniões, nos eventos realizados pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte – SEE, como seminários, palestras, atendimento nas instituições públicas, apresentações do Hino Acreano, entre outras atividades que exigem a presença do intérprete.

Outro marco histórico importante na carreira dos TILSP no município de Cruzeiro do Sul foi no ano de 2018, pois o Governador do Estado do Acre, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 78, inciso VI, da Constituição Estadual, cria no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e Esporte – SEE, através do Decreto nº 9.404, de 26 de julho de 2018, o Centro de Apoio ao Surdo – CAS/CZS/AC. Dessa forma, o CAS/CZS é responsável por oferecer formação inicial e continuada para os profissionais da educação básica e comunidade, como também ficou instituído dar suporte aos municípios vizinhos.

Nesse mesmo ano, a equipe do CAS/CZS participou da Assessoria Técnica sobre Educação Bilíngue para surdos e atendimentos Surdos com Comprometimentos, promovido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES em parceria com CAS/ACRE.

Ainda de acordo com os dados do PPP, em 2018, nas escolas estaduais havia dezoito alunos, sendo catorze alunos surdos e quatro com deficiência auditiva, com uma equipe de dezessete professores intérpretes e uma professora de Libras que atua na sala de recursos. Dessa forma, a equipe do CAS era composta por cinco formadores ouvintes e cinco formadores surdos.

Em 2020, em virtude da pandemia COVID-19, os trabalhos presenciais, como oficinas, cursos e palestras, foram suspensos. Dessa forma, o CAS/CZS precisou se adaptar à nova realidade e todas as atividades foram oferecidas de forma on-line, como oficinas de Libras, formação unificada CAS/ACRE, formação continuada para intérpretes educacionais e curso básico de Libras.

Em 2022, as atividades foram retomadas de forma presencial no CAS/CZS. Atualmente sua equipe é composta por seis profissionais surdos e três profissionais ouvintes, tendo como tradutores intérpretes de Libras educacionais um quantitativo de oito profissionais distribuídos em zona urbana e zona rural, com alunos surdos e deficientes auditivos.

Em seguida apresentamos a próxima fase deste trabalho que consiste na análise de conteúdo com base em Bardin (2011).

3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO: UMA FERRAMENTA NECESSÁRIA PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, para a análise utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Esta ferramenta foi escolhida porque nos possibilita fazermos reflexões sobre o tema abordado. Assim, essa seção tem como objetivo apresentar alguns conceitos sobre Análise de Conteúdo tendo em vista Bardin (2011) possui uma linguagem complexa e é nosso objetivo deixar o leitor bem-informado.

A Análise de Conteúdo tem sua origem no fim do século passado sob a influência positivista que valoriza a objetividade e a quantificação. Moraes (1999) explica que esta análise pode ser inserida em trabalhos com exploração de mensagens qualitativas, podendo ser utilizada em trabalhos que envolvam a dialética, fenomenologia e etnografia.

De acordo com Franco (2007), a Análise de Conteúdo começou a ser mais acessível por volta da década de 1970, mas ainda carregava as marcas positivistas, nas quais o rigor científico se fazia presente por meio da medida, da objetividade, neutralidade e da quantificação.

Bardin (2011, p. 15) define Análise de Conteúdo como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos”. Assim, podemos entender Análise de Conteúdo como uma abordagem de avaliação de dados de comunicação, que são as mensagens e estas, por sua vez, são uma forma de sistematizar e compreender os conteúdos presentes em um discurso (BARDIN, 2011).

Assim, para haver comunicação, é necessário que tenha a troca de informações entre dois ou mais interlocutores, por meio de signos que estão presentes na comunicação e são os responsáveis pelo significado. Dessa forma, a comunicação pode ser verbal, que é toda mensagem falada ou escrita, e não verbal, que pode ser um desenho, linguagem corporal etc. (BARDIN, 2011).

Para Bardin (2011), a Análise de Conteúdo pode ser considerada um método que, por sua vez, se divide em três distintos momentos, quais sejam: pré-análise, que é a fase da organização e desenvolvimento do esquema de trabalho que será empenhado como o primeiro contato com os documentos, textos, comunicações que podemos chamar de leitura flutuante e está relacionada com o levantamento bibliográfico de obras que possuem relação com o tema que se deseja aprofundar os conhecimentos; a exploração do material consiste em uma leitura aprofundada em busca das unidades de análise, que são as mensagens que vão ao encontro do atendimento dos objetivos propostos.

Ainda nesse contexto, será feita a seleção das unidades de registros, seleção e agrupamento dos recortes que serão analisados. Nesse momento, começam a surgir as categorias de análise na abordagem subjetiva. Assim, as categorias serão denominadas por meio das falas dos sujeitos. Ou seja, será a seleção de regras de contagem ou enumeração das categorias. Nesse momento, é preciso muita atenção na coleta de dados ao fazer a transcrição da entrevista, pois precisa observar o que tem em comum nas falas para assim criar as categorias, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa.

A organização e o tratamento dos dados, consistiu em agrupar os recortes que vão ao encontro dos objetivos propostos, e, em seguida, a criação de títulos para as categorias; e, por fim, a descrição, o processo detalhado das situações apresentadas durante a comunicação e a interpretação dos dados se dá mediante a escrita de pequenos textos, os quais expressam a compreensão do fenômeno, podendo utilizar textos científicos que contribuem para a fundamentação do pesquisador. Para a interpretação dos dados, é preciso voltar para a fundamentação teórica a todo instante, pois os dados não podem estar sob o julgo dos achismos.

Neste estudo, a técnica escolhida para análise de dados é a entrevista semiestruturada, ou seja, possui um roteiro pré-estabelecido que, para Bardin (2011), as entrevistas devem ser registradas e integralmente transcritas, deve-se incluir nesse momento de transcrição toda fala da pessoa entrevistada, como hesitações, risos, silêncio, bem como os estímulos do entrevistador (MINAYO, 2007).

Analisar um conteúdo dentro da perspectiva de metodologia científica é utilizar técnicas que busquem inferir algo de forma mais objetiva a partir dos dados coletados, evitando a subjetividade. Ao analisar os dados utilizando Análise de Conteúdo fizemos várias deduções com base na objetividade, sendo necessário fazer uso da fundamentação teórica para mostrar que nossas deduções possuem base científica. Moraes (1999) explica que a objetividade não deixa dúvidas quanto às categorias.

É preciso fazer uso da objetividade tendo uma observação imparcial, independente das preferências do pesquisador, ou seja, as opiniões pessoais não podem interferir na pesquisa. Na perspectiva de Moraes (1999), não é possível uma leitura neutra, pois toda leitura exige uma interpretação, mas que essa interpretação por parte do analista não seja pessoal, e sim neutra.

Para Santos (2012) cabe ao pesquisador se debruçar nas possíveis comunicações examinadas, buscando o aprofundamento das interpretações, ou seja, aprofundamento dos significados. Para isso, é importante ler, reler, aprofundar todos os significados.

Assim, na compreensão de Santos (2012) a Análise de Conteúdo é uma ferramenta utilizada para análise e discussão de dados oriundos das mais diferentes formas de comunicação e transmissão de informações.

Nessa perspectiva, se faz necessário apresentar a categorização que, na opinião de Franco (2007, p. 60), “[...] é uma classificação de elementos constitutivos de um conjunto”. Ou seja, a categorização consiste em agrupar dados que reúnem a parte comum entre eles. Assim, Bardin (2011) define como:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria "ansiedade" enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual "descontração"), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2011, p. 147).

Assim a criação das categorias é uma parte muito importante da Análise de Conteúdo, pois, de acordo com Moraes (1999), essa, por sua vez, representa o resultado do esforço de síntese de uma comunicação.

Para Franco (2007, p. 59) “[...] formular categorias em análise de conteúdo, via de regra, é um processo longo, difícil e desafiante”, pois o pesquisador trilha seu próprio caminho com base em seus conhecimentos, competências, sensibilidade e intuição.

Por esses motivos, Franco (2007) salienta a importância das idas e vindas ao material de análise para extrair o máximo de significado das comunicações uma vez que, ao concordar com Moraes (1999), faz parte de um processo inacabado, pois em cada ciclo pode-se chegar a uma nova compreensão.

Quanto a isso, Bardin (2011) afirma que classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros, pois na visão da referida autora algo permite seu agrupamento é a parte comum entre eles.

Para Bardin (2011), a categorização é do tipo estruturalista que comporta duas etapas. A primeira denominada pela autora de inventário, que consiste em separar os elementos, e a segunda fase, chamada por ela de classificação, nada mais é do que repartir os elementos de forma que as mensagens fiquem organizadas.

Nesse enfoque, Franco (2007) afirma que para a criação das categorias o pesquisador analista precisa percorrer dois caminhos, que são o das categorias criadas *a priori*, que consiste em elaborar as categorias antes mesmo de fazer a coleta de dados. E o outro caminho é quando as categorias não são definidas *a priori*, pois surgem das falas, das respostas e exige do pesquisador uma constante volta à sua base teórica para comprovar o que está se verificando. Por esses motivos apresentados, a escolha das categorias desse estudo foram elaborados *a posteriori*.

Para Bardin (2011), a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Dessa forma, utilizo o pensamento da autora citada quando ela afirma que para ser um bom analista é preciso ter a “[...] capacidade de categorizar, em função de um material sempre renovado e de teorias evolutivas” (BARDIN, 2011, p. 149).

Bardin (2011) explica que para se ter boas categorias se faz necessário apresentar algumas qualidades durante o processo da análise de conteúdo, dentre os quais podemos citar: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade, como também a produtividade. Dentro dos vários tipos de análise categorial, optamos por trabalhar com análise temática, essa por sua vez, segundo Braun e Clarke (2006), consiste em um método que possibilita identificar, analisar e relatar padrões dentro dos dados, permitindo uma descrição rica, detalhada e complexa.

Análise temática, como uma possibilidade da análise de conteúdo, compreende suas três etapas importantes: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nesse sentido, Gomes (2002) afirma que a pré-análise é a fase em que o investigador organiza o material a ser analisado.

[...] Nesse momento, de acordo com os objetivos e questões de estudo, definimos, principalmente, unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias. Para isso, faz-se necessário que façamos uma leitura do material no sentido de tomarmos contato com sua estrutura, descobrimos orientações para a análise e registramos impressões sobre a mensagem (GOMES, 2002, p. 76).

Essa fase da pesquisa pode ser considerada a etapa mais trabalhosa para o pesquisador, pois a exploração do material exige que se faça a leitura e releitura quantas vezes forem necessárias.

A segunda etapa na perspectiva de Gomes (2002) pode ser a fase mais longa, pois esse é o momento de colocar em prática o que foi definido na fase anterior. O autor enfatiza que pode ser necessário fazer a leitura do mesmo material várias vezes.

A última etapa da análise temática consiste na interpretação. Para Gomes (2002), durante essa fase, o pesquisador deve tentar desvendar o conteúdo que não está implícito em seus dados.

Ao fazer uso da análise temática, criamos as categorias que Gomes (2002) define como:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. (GOMES, 2002, p. 70).

Para agrupar as categorias, é preciso considerar os elementos que são comuns entre elas. Considerando esses elementos, após a entrevista com os participantes, foi possível obter os seguintes temas e categorias:

Quadro 06 – Categorias e Temas

CATEGORIAS	TEMAS
<p>1. A FORMAÇÃO DOS TILSP: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial: limites; • Formação continuada e as contribuições para atuação do TILSP de Libras em sala de aula; • Avaliação do TILSP sobre a formação continuada.
<p>2. O PAPEL DO TILSP, A ATUAÇÃO, OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos necessários para inclusão do aluno surdo na visão dos TILSP; • Papel do tradutor intérprete e suas atribuições na educação e no ensino de Libras; • As competências e habilidades necessárias para um TILSP desenvolver sua função; • Atuação do TILSP além da sala de aula e sua rotina de trabalho. • Desafios e dificuldades do Tradutor Intérprete em sala de aula e as estratégias utilizadas.

Fonte: dados da Pesquisa (2022)

Após a definição das categorias e temas de estudo, passamos para a última fase da análise de conteúdo, que consiste em fazer o tratamento dos dados pesquisados, ou seja, o tratamento dos resultados que possibilitará, na concepção de Moraes (1999), a interpretação dos dados de forma profunda. Assim, farei as interpretações dos dados, baseadas nas inferências, buscando os significados que estão nas entrelinhas presentes no conteúdo das falas dos participantes.

4 ENTRELAÇANDO O DIÁLOGO COM DADOS COLETADOS

Esta seção tem como objetivo apresentar o resultado dos dados advindos da pesquisa em um diálogo com os autores e os documentos apresentados ao longo do referencial teórico neste estudo. Dessa forma, a discussão se dará por meio de duas categorias assim definidas: 4.1 - A formação docente dos TILSP: limites e possibilidades; 4.2 - O papel do TILSP, a atuação, os desafios e as dificuldades no contexto da sala de aula.

4.1 A FORMAÇÃO DOS TILSP: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES

Nessa primeira categoria, são abordadas as impressões dos participantes em relação a sua formação inicial, formação continuada e seus reflexos em sua atuação em sala de aula. Fazem parte dessa categoria três temas: **“Formação inicial: limites”**; **“Formação continuada e as contribuições para atuação do TILSP em sala de aula”**; e **“Avaliação do TILSP sobre a formação continuada”**.

O tema **“Formação inicial: limites”** trata das concepções dos participantes em relação à sua formação inicial para atuar como tradutores intérpretes de Libras. A formação inicial, aqui destacada, foi apontada como limitada para a profissão que exercem e que precisaram recorrer aos cursos técnicos de Libras. Nesse sentido, de acordo com os envolvidos, a formação “inicial em Libras” realizada em cursos técnicos:

Não, não foi suficiente. O conhecimento, as habilidades, as competências não eram suficientes, foi o que me fez buscar a cada dia mais e mais conhecimento para poder passar esse conhecimento de forma satisfatória para o aluno (CALIANDRA).¹²

Não, não foi suficiente. O curso básico de Libras é para aprender a língua. As estratégias e as escolhas tradutórias eu vim conhecer depois quando eu entrei na área. Eu sempre pesquisava muito, eu praticamente me virei sozinha pesquisando na internet (ANTÚRIO).

Não. Foram poucos cursos que eu fiz para iniciar essa profissão. Foi o básico e o intermediário e não me senti preparada. Mas eu aceitei o desafio e mesmo assim continuei fazendo cursos na área (ORQUÍDEA).

Não, não considero porque é uma língua que a gente aprende coisas novas a cada dia. Então eu precisei me capacitar constantemente para me sentir mais segura para atuar

¹² Como já mencionado na metodologia da pesquisa em especial no item “Perfil dos Participantes”, os sujeitos dessa pesquisa foram assim denominados como forma de preservar suas identidades. Por esse motivo, optou-se em dar nomes de flores da Floresta Amazônica para os participantes.

e mesmo já atuando eu continuei fazendo cursos, trocando informações com outros intérpretes e até mesmo com os surdos. Inicialmente eu não me sentia capacitada (ÍRIS).

Na compreensão de Fernandes (2013), a formação inicial é aquela que se dá nas universidades, que dá certificação legal para o exercício da docência. A formação inicial pode ser nos cursos de licenciatura e bacharelado, que habilitam para uma profissão, pois é a partir da graduação que o profissional tradutor intérprete se apropria de conhecimentos necessários para atuar em contexto educacional. Porém, a formação inicial não dá garantias ao TILSP de que ele será um excelente profissional, pois muitas vezes teve contato com a disciplina de Libras e com a Educação Inclusiva uma única vez. Dessa forma, acreditamos que uma disciplina de 45 horas ou 60 horas não é o suficiente para se obter todos os conhecimentos necessários para atuação desse profissional.

Dos treze participantes da pesquisa, constatamos que doze dos entrevistados entendem à formação inicial no sentido de uma formação técnica, pois levaram em consideração apenas suas experiências em cursos nas modalidades básica e intermediária. Apenas um participante levou em consideração a formação inicial na graduação. Nesse sentido, o TILSP Bromélia relata que não se sente preparado (a) porque:

A formação inicial que a gente teve, nós não estudamos nada sobre Libras. Eu conheci a Libras depois da faculdade. Nós temos as formações continuadas oferecidas pelo NAPI. Eu acredito que ainda falta muito principalmente para nós aqui de Cruzeiro do Sul (BROMÉLIA).

Levando em consideração que todos os participantes possuem nível superior em alguma área de licenciatura, possuem conhecimentos pedagógicos para atuar na sala de aula, mas para atuar como tradutor intérprete Libras não se sentem preparados por entrarem na profissão sem os conhecimentos necessários, pois percebemos por meio de seus relatos uma insegurança ao ir para sala de aula, pois muitas vezes não sabiam como deveriam proceder no momento da tradução e da interpretação.

Nesse sentido, os TILSP possuem licenciatura em cursos de nível superior como pedagogia, espanhol, inglês, mas não possuem curso em nível superior com habilitação em sua área específica de atuação. Com isso, receberam formações consideradas técnicas como os cursos básico, intermediário e de intérprete como a única formação voltada para a língua e para atuação profissional.

Quanto à falta de formação nos cursos de licenciatura, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, determina a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Nesse contexto, compreendemos que a determinação

proposta pelo Decreto demorou a ser efetivada no município de Cruzeiro do Sul, sendo implantada depois de 2006.

Nesse contexto, conhecer a Libras não é o suficiente para atuação em sala de aula, tendo em vista que esse profissional necessita de fluência, pois estamos nos referindo à língua. Ao nos debruçarmos nos relatos dos entrevistados, percebemos que sua formação inicial em Libras se deu de modo técnico, voltado para aprendizagem de sinais sem um contexto tradutório específico. Em relação a isso, Lacerda (2010) destaca que os aspectos específicos da ação de interpretar não são tratados nesses cursos de formação. Nesse sentido, temos as considerações do (a) TILSP, que não considera a formação inicial como satisfatória:

Eu acho que o que é passado na formação é muito básico, é muito superficial e quando nós vamos atuar de fato a gente percebe que é bem mais complexo, tem coisas que a gente não sabe o que fazer porque a base foi muito simples, foi muito básico mesmo (BEGÔNIA).

Relatos como esse nos fazem refletir ainda mais sobre o tipo de formação inicial na modalidade técnica que os intérpretes de Cruzeiro do Sul têm recebido ao longo dos anos e que tipo de profissional tem atuado em contexto educacional, e nos remete a pensar quais prejuízos linguísticos os educandos surdos têm ao se depararem com profissionais que não se sentem seguros para atuar em sala de aula como intérpretes de Libras.

Vale ressaltar que os cursos oferecidos pelo NAPI são considerados técnicos, porém voltados para aprender a língua em contexto básico e intermediário e muito desses profissionais começam a atuar somente com o básico, seja porque se identificaram com a profissão, ou porque foram aprovados em algum processo seletivo. Porém, nesses cursos não se estuda escolhas tradutórias, não há um aprofundamento da gramática e metodologias voltadas para essa área de atuação.

De acordo com o PPP do CAS/CZS, somente em 2018 é que foi ofertado o primeiro curso para intérprete. A equipe de formação trabalhou várias estratégias envolvendo os conceitos mais usados em sala de aula e fazendo referências a escolhas tradutórias a partir de textos diversos, música, contexto religioso, entre outras dificuldades vivenciadas pelos TILSP no cotidiano escolar. Essa formação, de acordo com os dados coletados por meio das entrevistas, foi de suma importância para a atuação desses profissionais em sala de aula, pois trouxe uma nova perspectiva em relação à atuação do TILSP.

Isso nos leva a refletir que quanto mais preparado o TILSP for em relação à sua formação inicial e a sua formação continuada, mais apto para atuar em sala de aula será, embora o percurso seja difícil, dúvidas e dificuldades sempre irão existir por se tratar de línguas. Quanto

a isso, Lacerda (2010) afirma que a ausência de formação específica colabora para o aumento das dificuldades em sala de aula.

Ainda, nesse enfoque de formação inicial, temos a opinião dos participantes que se sentem contemplados com essa formação básica e consideram suficiente para atuação em contexto escolar:

Sim, porque foi a minha formação. Eu consegui aprender um pouco da Libras e foi a partir daí que eu entrei no ramo (CHUVEIRINHO)

Eu acredito que a minha formação inicial foi muito boa por causa que eu aprendi passo a passo, na calma e quando eu fui para a sala de aula, eu fui com aluno de série inicial e foi a melhor parte porque a gente aprendeu junto. Foi muito importante e sim supriu (LOBEIRA).

Esses relatos são contraditórios quando comparados com as outras falas dos participantes, porque a grande maioria relatou não ser suficiente, por perceber que a prática é diferente do que se aprende durante os cursos básico e intermediário.

De acordo com Quadros (2004), interpretar envolve um ato cognitivo-linguístico, ou seja, o TILSP, ao ir para sala de aula, estará em contato com aluno surdo que tem intenções comunicativas específicas. Por esses motivos, esse profissional necessita de domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e das técnicas de tradução e interpretação. Sem essas habilidades específicas que o TILSP geralmente adquire em sua prática, possivelmente terá dificuldades, dúvidas, medos e é normal não se sentir apto para atuar com curso básico e intermediário.

Lacerda (2010) defende que os tradutores intérpretes de Libras precisam ter um conhecimento profundo das línguas envolvidas. A autora destaca ainda que esse profissional, além do domínio das técnicas tradutórias, precisa realizar uma reflexão teórica, pois é de suma importância que o tradutor intérprete reflita sobre sua prática.

Como já mencionado no referencial teórico, além do conhecimento profundo das línguas envolvidas, que no caso desse estudo são Português/Libras, somente as habilidades linguísticas não são suficientes para atuação profissional, pois os TILSP apresentam dificuldade com a língua portuguesa, uma vez que se faz necessário ter domínio dessa língua, além de conhecer sua estrutura gramatical. O TILSP precisa vivenciar ambas as culturas, além de fazer as inferências, as escolhas tradutórias, o tipo de interpretação, se será simultânea ou consecutiva, conhecer o nível linguístico do aluno surdo. Algumas dessas habilidades se adquire com a formação continuada, que é o próximo tema a ser discutido.

Quanto ao segundo tema em análise, “**Formação continuada e as contribuições para atuação em sala de aula**”, os participantes consideram que é importante a formação continuada

para obter um melhor desempenho em sala de aula, tendo em vista que os surdos, ao serem inseridos nos mais diversos contextos sociais, necessitam de profissionais com boa qualificação.

Nesse sentido, a formação continuada é uma estratégia para aperfeiçoar esse profissional. Apresentamos a seguir algumas ponderações referentes a essa temática:

Ela contribui fazendo com que esse conhecimento se transforme na minha prática como habilidade. É só conhecimento que faz com que a gente pratique com aquele aluno porque o conhecimento quando você adquire e não pratica ele não gera frutos. Então, essa formação continuada gera na minha prática habilidade, um trabalho de melhor qualidade (CALIANDRA).

As ponderações apontadas pelo participante nos remete as palavras de Lacerda (2010), quando afirma que é preciso que o profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português tenha consciência da necessidade e da importância da formação continuada, tendo em vista que precisa se atualizar constantemente por trabalhar com uma língua viva, que sofre alterações assim como a língua oral.

Contribui em várias coisas. Eu procuro vê o que dá para eu levar para sala de aula. As formações que eu já participei foram muito proveitosas, muitas coisas eu levo para o cotidiano na sala com o surdo (ANTÚRIO).

As formações são importantes porque a Libras é uma língua que está sempre em evolução. Em constante transformação e no caso as formações servem para atualizar a gente nessa área através de sinais novos e metodologias, estratégias de como lidar com aluno surdo na sala de aula (ORQUÍDEA).

A gente precisa da aprendizagem não só na prática de Libras, é claro que é essencial e necessário a prática, porém a gente também precisa do conhecimento teórico e é de fundamental importância porque a gente precisa reconhecer que a gente está em constante aprendizado que a gente nunca está pronto e acabado. Então, tanto na parte prática como na teórica a gente precisa estar buscando cada vez mais. Então, é de muita importância (ÍRIS).

A formação eu acredito que ela seja muito importante porque muitas vezes em sala de aula você se depara com situações e conteúdo, explicações e as vezes nós não temos o sinal para aquele conteúdo e quando a gente tem a formação, troca de ideia, troca experiência com outro intérprete e as vezes a nossa dúvida é a dúvida daquele outro colega e assim a gente vai se ajudando, vai adaptando, vai fazendo adaptações e vai pegando experiências de outras pessoas. Eu acredito que a formação é uma forma de você aprender sinais novos, conteúdos novos, aprendendo a gramática da Libras. Então, é muito importante para o profissional intérprete porque você vai adquirir mais conhecimentos e novas experiências com outros profissionais (PITAYA).

É possível perceber na fala dos participantes que todos consideram a formação continuada como uma ferramenta de oportunidade para sanar dúvidas, realizar trocas de experiências, se aprofundar em algum conteúdo, aprender novos sinais e ampliar a comunicação com o surdo.

Nesse enfoque, Giamlourengo (2018) afirma que cada sujeito vivencia seu processo de formação continuada com base em sua história, singularidade e oportunidades que ajudam o tradutor intérprete evoluir profissionalmente. Assim, temos a compreensão da importância da formação continuada para atuação desse profissional em sala de aula.

Giamlourengo (2018) considera importante a formação continuada como um suporte para a profissão, pois à medida que surgem os imprevistos, os problemas do cotidiano, esse profissional precisa agir de forma consciente e entender que a formação continuada faz parte do seu ofício. Ao internalizar a formação continuada como um exercício ativo da prática, pode-se dizer que o TILSP conseguiu fazer uma relação entre teoria e prática.

Giamlourengo (2018) explica que a teoria subsidia a prática transformando e ampliando as possibilidades de reflexões sobre o traduzir e interpretar que permite ao TILSP ter mais autonomia no exercer de sua profissão, uma vez que a autora afirma que a prática formativa só acontece quando há reflexão. Durante esse período, o TILSP tem a possibilidade de observar, escolher e decidir quais as melhores estratégias para sua profissão.

Em relação à troca de experiências, Lacerda (2010) enfatiza a importância de práticas formativas em serviço, ou seja, a formação continuada deve acontecer dentro de um grupo e que preferencialmente tenha profissionais diversos, como tradutores, intérpretes de Libras, professores bilíngues e instrutores surdos. A interação desses profissionais, de acordo com a autora, proporciona inúmeros benefícios, pois a interação com o outro permite troca de experiências, reflexões referentes a temas de estudo, de forma compartilhada, para que todos possam se desenvolver ainda mais na Libras.

Com base nos relatos aqui apresentados, é notório o desejo de se tornar um profissional melhor, como também proporcionar ao surdo de ter ao seu lado um profissional mais capacitado. Por esses motivos, compreendemos que a base formativa em curso superior não é suficiente para suprir as necessidades que o Tradutor Intérprete de Libras/Português tem em sala de aula.

Nesse contexto, Fernandes (2013) ressalta que a formação continuada seja um caminho que possibilite situações de análise e reflexão sobre suas próprias condições de trabalho, possibilitando novos percursos metodológicos no fazer do TILSP. Com base nos relatos dos participantes, é possível concluir que a formação continuada é um subsídio, pois possibilita troca de experiências, interações com outros colegas de profissão, além de proporcionar uma reflexão sobre sua prática. Vale ressaltar que a formação para TILSP oferecida pelo NAPI é diferente dos cursos, pois está voltada para assuntos teóricos que se relacionam com a prática,

embora alguns dos entrevistados tenha mencionado que é necessário ter mais prática e temas relacionados à sala de aula.

Partindo dessa ideia de formação continuada, é que propomos refletir sobre as impressões que os tradutores intérpretes possuem sobre o terceiro tema desta categoria em análise: **“Avaliação do TILSP sobre a formação continuada”**, na qual podemos enfatizar que esse é um momento de reflexão crítica diante das condições de trabalho que o TILSP possui. Nesse contexto, os profissionais relataram suas experiências em relação à formação continuada, como também a necessidade de participar de mais formações e as contribuições delas para o desenvolvimento profissional e atuação no ambiente escolar. Assim, temos as seguintes impressões:

Eu avalio como bons, não ótimos, nem excelentes. Bons, porque esses cursos são ensinados de uma maneira que o ensino da língua chega a nós somente como sinais soltos. Falta muito contexto, falta muito aprofundar do conhecimento. São cursos que ficam ali, no básico, no intermediário e que não se aprofunda. Então, eu digo que são bons, mas ainda falta muito, muito mesmo enquanto metodologia, enquanto conhecimento mais profundo da língua (CALIANDRA).

Esse confronto entre a formação continuada e a prática em sala de aula se dá devido à complexidade da língua. Nesse sentido, a falta de uma formação que contemple as verdadeiras necessidades desse profissional compromete seu trabalho, pois entende-se que são necessárias formações com mais atividades práticas que envolvam metodologias tradutórias.

Muito bom para quem quer aprender a língua e não para ser intérprete. Para a língua é muito bom os cursos. É bem contextualizado, tem diálogo, textos pequenos. São bons de metodologia, eu aprendi muito, dos cursos eu não tenho o que falar, mas para quem quer aprender a língua. Para quem quer interpretar tem que buscar outros meios, não é só curso básico e intermediário (ANTÚRIO).

Para mim são ótimos, os cursos que eu fiz no NAPI não são diferentes dos cursos que eu fiz online por outras instituições. Eu acredito que são bons cursos, ótimos cursos. A metodologia que eles passam de acordo com a proposta deles, então eu acho que não tem como, se não fosse dado o que estava na proposta aí teria o que reclamar. Mas sempre que é oferecido é o que está na proposta (BROMELIA).

Eu acredito que os cursos básicos e intermediários são bem básicos mesmo. Eu acho que eles poderiam ficar um pouco mais difíceis. Então, já o curso de tradutor intérprete eu acredito que é o curso que mais desafia o profissional, eu acho que os objetivos e a metodologia estão de acordo, só que eu acho que o básico e o intermediário são cursos muito simples ainda (BEGÔNIA).

O ano que passou esses cursos foram um pouco fraco devido a pandemia, a gente ainda está no processo de adaptação de como trabalhar a distância por vídeo aula, mas no geral os cursos são bons. Às vezes eu acho que eles são um pouco repetitivos porque de um ano para o outro a gente acaba vendo as mesmas coisas, mas os nossos formadores eles têm tentado se aperfeiçoar um pouco mais nesses cursos (PRIMAVERA).

Na avaliação dos participantes, os cursos ofertados para capacitação são considerados bons por atender aos objetivos e metodologias propostas. Nessa concepção, nota-se que são cursos voltados para o ensino da língua de sinais, mas sem uma contextualização mais profunda de metodologias voltadas para a tradução e interpretação.

Mesmo com essas formações continuadas em sua área de atuação, os Tradutores Intérpretes de Libras/Português ainda sentem que necessitam de mais formação:

Necessidade sempre existe. A gente nunca aprende uma coisa e para pôr ali e já sabe tudo. E tudo que a gente aprende sempre vem acrescentar em nossa vida, principalmente na área profissional da gente e cursos voltados para área da educação sempre vão me acrescentar muito (ÍRIS).

Eu sinto necessidade, principalmente nós intérpretes de Cruzeiro do Sul, nós temos essa necessidade porque nós temos poucos cursos, nós mesmos, cada um tem que correr atrás de se capacitar de estar estudando, de estar procurando na internet porque nós temos uma defasagem muito grande nessa área de nós estarmos fazendo cursos novos. Aprender essas mudanças que acontece (PITAYA).

Nesse contexto, Romanowski (2010) ressalta que a formação continuada é uma necessidade para os tempos atuais. Assim, por meio da fala dos participantes, podemos observar que eles possuem essa necessidade de aperfeiçoamento da prática, pois os tradutores intérpretes de Libras têm consciência de que sua formação inicial em Libras é limitada e que a formação continuada, mesmo contribuindo com sua atuação em sala de aula, ainda não é o suficiente para que se sinta seguro para desenvolver seu trabalho com uma boa qualidade.

Mediante essa afirmação, podemos constatar que o profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português, assim como os demais profissionais, está em constante transformação e para acompanhar as tendências precisa se atualizar.

Os cursos de formação continuada são importantes para os tradutores intérpretes de Libras, uma vez que ajudam na atuação em sala de aula como podemos observar:

Muitas contribuições, porque são sinais que nós adquirimos, especificidades que a gente aprende do sujeito surdo, a peculiaridade da língua tudo isso são características que nós adquirimos nos cursos, capacitações e tudo mais (BEGÔNIA).

Nos aspectos de vivência mesmo porque cada aluno tem uma realidade diferente e a gente acaba como cursista desses cursos e compartilhando informações e vivências diferentes e isso faz com que a gente melhore como profissional (PRIMAVERA).

O maior aspecto que me ajudou foi na interpretação de textos. Nas formações a gente aprende cada vez mais e é muito importante (LOBEIRA).

Apreciamos, ainda, essa relação entre teoria e prática e as reais necessidades que os Tradutores Intérpretes possuem em relação à sua atuação em sala de aula, pois é um trabalho árduo, que exige esforço e dedicação por parte dos profissionais, pois ao se debruçarem nas

teorias durante as formações continuadas, precisam relacionar com a prática em sala de aula e ao mesmo tempo fazer reflexões sobre sua prática. De todo modo, Fernandes e Reis (2019) afirmam que a formação continuada é uma alternativa para romper com as dificuldades enfrentadas por esses profissionais em seu espaço de trabalho.

Nessa primeira categoria, denominada de **“Formação docente dos TILSP, limite e contribuições”**, nos debruçamos a compreender como se deu essa formação inicial do ponto de vista dos participantes, sendo que foi detectado, com base nos autores que fundamentaram esse texto, que a formação inicial se dá ainda na graduação, mas os sujeitos desse estudo entendem como formação inicial aquela dos cursos de formação para aprender a Libras de uma maneira mais técnica.

Ainda foi possível observar que a formação continuada é muito importante para a prática desses profissionais, pois possibilita melhorar o desempenho de sua atuação. Para os participantes desse estudo, as trocas que ocorrem durante a formação são de muita eficácia, pois entende-se que a interação com o outro é um caminho valioso nessa profissão.

Ao avaliar os cursos e formações, os participantes consideram de modo geral bons, com metodologias e objetivos adequados às propostas dos cursos. No entanto, alguns participantes salientaram que essas formações precisam ter um nível mais complexo e não apenas estarem voltadas para o ensino de sinais soltos, sem um contexto específico ou que já estão saturados de conteúdos teóricos sobre vários temas relacionados à surdez e à sua profissão.

Considerando as reflexões de Lacerda (2019), a formação continuada garante ao TILSP fazer uso da língua de sinais e da língua portuguesa nos diferentes contextos, por isso, é importante dominar as técnicas de interpretação da Libras para o português, pois é durante a formação continuada que o TILSP pode refletir sobre sua prática, repensá-la e fazer uso de novas estratégias linguísticas.

Com base nos relatos dos participantes, é preciso ter uma formação continuada que contemple as reais necessidades em sala de aula, uma vez que a demanda de conteúdos é extensa e que as formações a cada quinze dias não suprem a real necessidade, pois, de acordo com os entrevistados, surgem muitas dúvidas nas práticas de sala de aula, como interpretar determinados tipos de textos ou conteúdos pela falta de sinais específicos, por não conhecer o assunto e nem ter domínio de todas as disciplinas.

Dessa forma, Giamlourença (2018) enfatiza a importância de o TILSP passar por esses processos formativos significativos. No conceito da autora, esse profissional pode fazer uma transposição de sua prática de atuação para a práxis dela, pois tem consciência crítica diante de

suas ações, como também compreende que suas necessidades, as carências em relação às línguas, e as dificuldades precisam ser supridas, mediante a própria construção profissional.

Dando continuidade à análise, apresentamos, a seguir, a segunda categoria advinda da Análise de Conteúdo.

4.2 O PAPEL DO TILSP, A ATUAÇÃO, OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

A segunda categoria trata de como o Tradutor Intérprete de Libras/Português relata a sua atuação diante dos desafios de sua profissão no contexto da sala de aula. Fazem parte dessa categoria cinco temas: **“Os elementos necessários para a inclusão do aluno surdo na visão do TILSP”**; **“O papel do tradutor intérprete e suas atribuições na educação e no ensino de Libras”**; **“As competências e habilidades necessárias para um TILSP desenvolver sua função”**; **“Atuação do TILPS além da sala de aula e sua rotina de trabalho”**; **“Desafios e as dificuldades do tradutor intérprete em sala de aula e as estratégias utilizadas”**.

O primeiro tema **“Os elementos necessários para a inclusão do aluno surdo”** trata da perspectiva dos Tradutores Intérpretes de Libras/Português sobre a inclusão escolar do aluno com surdez. Dessa forma, temos as seguintes compreensões:

Nós trabalhamos com crianças surdas e na maioria das vezes as pessoas, os professores, inclusive os intérpretes que são lotados com essa nomenclatura de intérprete de Libras acham que é só a língua, mas não é. Na verdade essas crianças têm que aprender a sua língua. Então para aprender a sua língua é necessário que os coleguinhas aprendam a sua língua. É necessário que a professora saiba o básico dessa língua. É necessário que todos na escola aprendam essa língua para de fato ter a inclusão. Inclusive os pais, família e toda comunidade escolar. Não se faz inclusão apenas fazendo Libras, mas é necessário que todos na escola aprendam para poder se comunicar e quebrar essa barreira, ultrapassar essa barreira de comunicação (CALIANDRA).

Então metodologia, informações para os professores, não só para os professores, mas em geral na escola porque todos fazem parte da aprendizagem do aluno, da convivência com aluno. Então é isso, metodologias e como lidar com aluno surdo (ANTÚRIO).

Seria acessibilidade através do profissional tradutor intérprete de Libras e professores capacitados e uma equipe pedagógica inclusiva (ORQUIDEA).

Eu acho que a começar pela família. É necessário primeiro o interesse da família em estar matriculando, em estar inserindo o aluno na sociedade. Percebe-se uma falta de interesse em participar da vida do aluno. Então primeiro a família querer inserir o aluno na sociedade, principalmente na escola e o próprio aluno aceitar que ele precisa disso tudo para o futuro dele ser melhor (IRIS)

É, para a inclusão de alunos surdos eu acho necessário que não seja só na sala de aula ou na sala de recursos. Eles devem estar incluídos em todos os âmbitos da escola, que os funcionários, as pessoas que fazem parte do grupo da escola e que estejam com um pouquinho de conhecimento para interagir com eles. Para que eles não se sintam só na sala de aula, mas que eles se sintam parte da escola também e que possam ir à secretaria, ir aos outros lugares da instituição e se sentir que estão inclusos e que realmente acontece esse processo (PITAYA).

O necessário, não só o intérprete porque assim na maioria das instituições as pessoas acreditam que tendo o intérprete já está havendo inclusão e nós sabemos que não é verdade. O intérprete é só uma das ferramentas utilizadas para poder facilitar a comunicação e na maioria das vezes só o intérprete consegue se comunicar com o aluno surdo. Então, o ideal seria o que? Que os demais profissionais dessa escola eles também tivessem uma noção de Libras, pelo menos uma noção básica para que pudesse haver uma comunicação maior (ONZE-HORAS).

Para que aconteça de fato a inclusão escolar do aluno surdo é necessária a inserção da língua de sinais dentro do ambiente escolar, como uma proposta inclusiva de comunicação em que todos possam se comunicar com facilidade, pois, de acordo com as falas dos participantes, a divulgação da Libras é um passo importante para que aconteça de fato a inclusão. Nesse sentido, de acordo com as falas dos TILPS, só a presença do profissional não garante a inclusão de fato, uma vez que o Tradutor Intérprete de Libras/Português é apenas mais uma ferramenta utilizada dentro da sala de aula para facilitar a comunicação com o aluno surdo.

Quanto a isso, Lacerda (2019, p. 35) explica que a “[...] figura do intérprete se apresenta como importante agente para ampliar a participação social” do aluno surdo. Dessa forma, esse profissional é responsável por interpretar e traduzir vários conhecimentos e conteúdos em línguas de sinais para os alunos surdos, mas, como já mencionado nas falas de um dos participantes, o tradutor intérprete é apenas um elo entre a comunicação professor e aluno e a presença desse profissional em sala de aula não garante que a inclusão aconteça, o aluno muitas vezes está apenas inserido no ambiente escolar e não incluído, como é para ser de fato.

O que nos leva a refletir que a falta de formação específica por parte dos professores e profissionais da escola, o despreparo da família por não usar a Libras para se comunicar com a criança surda e a falta de metodologias próprias para lidar com aluno surdo são alguns dos fatores que impedem que esse processo de inclusão se efetive na prática. Em relação a isso, Fernandes (2013) esclarece que é perfeitamente normal os professores não serem inclusivos devido à precariedade da sua formação. Muitos dos docentes desconhecem as questões que envolvem a aprendizagem dos alunos surdos.

Dessa forma, a educação inclusiva na percepção de Fernandes (2013) impõe aos professores não apenas um conjunto de conhecimentos diferenciados, com metodologias

específicas que garantam o acesso e a permanência desses alunos na escola regular. De acordo com a autora, é preciso romper com esses paradigmas referentes à formação dos professores.

Diante disso, nos remetemos à reflexão de que a inclusão ainda é um processo nas nossas escolas, pois muitos alunos estão inseridos, ou, como explicam Lopes e Fabris (2020), a inclusão é estar junto no mesmo espaço físico na perspectiva de integração, ou seja, para muitos incluir seria apenas colocar os alunos que não estavam nas escolas regulares dentro dessas instituições.

Quando a escola não está pronta para receber esses alunos, como observamos nas falas dos participantes, devido à falta de condições de estrutura física e pedagógica adequadas, o que temos é a integração, ou seja, se fazem ações que inserem o educando na escola, porém sem condições mínimas de inclusão de fato.

Dessa forma, Fernandes (2013) aponta alguns problemas relacionados à formação dos professores regentes, os quais surgem pelo despreparo de professores para se relacionar e ensinar alunos com deficiência.

Outro fator apontado por Fernandes (2013) é em relação ao desconhecimento de conteúdos e metodologias de ensino específicos para sala de aula inclusiva. Além disso, a autora menciona que o professor regente pode sentir-se inseguro nas interações cotidianas, principalmente quando envolve educandos surdos, pois há muitas dificuldades de comunicação. E, por fim, o maior desafio, na visão da autora, é a falta de orientação referente aos critérios de avaliação por parte da secretaria de educação.

Concordamos com as falas dos participantes que, nesse sentido, não basta o surdo estar inserido, não basta a presença do Tradutor Intérprete de Libras/Português como único recurso de acessibilidade. É preciso repensar o currículo com propostas metodológicas eficientes, que garantam de fato a aprendizagem dos alunos surdos.

Dessa maneira, Fernandes (2013) enfatiza que dentro de uma escola inclusiva, é preciso se ter o compromisso com a qualidade, que garanta a formação integral do aluno. Assim, o currículo deve garantir conhecimentos que sirvam de base para análise e reflexão crítica sobre a realidade a qual está inserido. Essas contribuições críticas devem promover a superação das desigualdades sociais.

Sabemos que, na prática, a seleção de conteúdos, metodologias e avaliação para um currículo diferenciado tem sentido dificuldades de colocar em funcionamento, devido essas ações estarem no que Fernandes (2013) chama de interesse das classes dominantes, pois, de acordo com a autora, o currículo escolar materializa intenções, crenças e concepções sociais que são consideradas essenciais para a manutenção da sociedade.

Assim, corroboro as ideias de Fernandes (2013) quando diz que o currículo deve ser um instrumento para a realização de um projeto educacional que tenha em sua essência o compromisso com a diversidade e a singularidade na apropriação do conhecimento científico pelos alunos. Dessa forma, o currículo deve garantir que todas as crianças aprendam, independentemente se é aluno público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, Fernandes (2013) ressalta que são importantes as adaptações curriculares, pois estas são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema, como no caso do Brasil, o MEC. Dessa maneira, a autora conclui que as adaptações curriculares são medidas adotadas para um grupo específico, como os alunos público-alvo da Educação Especial. Ainda nas reflexões da autora, essas adaptações podem ser interpretadas como a adoção de diferentes estratégias que possibilitem que todos os alunos aprendam e participem das aulas. A autora deixa claro que cabe às instâncias político-administrativas, bem como à escola e aos professores a responsabilidade.

Para haver essa flexibilização no currículo, necessita-se de políticas públicas voltadas para a educação, pois ao entender que adaptar é uma tarefa necessária e que deve fazer parte do planejamento escolar, é que consideramos importante mencionar algumas políticas educacionais que beneficiaram e beneficiam o ensino aprendizado dos educandos surdos. Assim, dentro da BNCC não se percebe uma consolidação da Educação Especial e como consequência não temos garantias para o público-alvo da educação especial. Uma vez que o currículo não é acessível para todos. É preciso pensar e elaborar recursos pedagógicos que atendam as necessidades dos educandos público-alvo da educação especial.

Ademais, podemos destacar o projeto de Lei nº 4.009/2020 do Senado Federal, que determina a educação bilíngue de surdos, tendo a língua de sinais como a primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

No dia 03 de agosto de 2021 foi sancionada a Lei nº 14.191, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN. A lei nº 14.191 dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos.

O artigo 2º da referida lei, no capítulo V, se refere à Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino oferecida em língua de sinais como primeira língua, e o português escrito como segunda língua, em escolas bilíngues, classes de surdos, sendo ofertada para os alunos desde a educação infantil para assegurar seus direitos linguísticos de aprendizagem.

Nesse sentido, a educação bilíngue seria uma alternativa para a inclusão dentro da escola, pois a língua da comunidade surda, sua cultura e sua identidade estariam sendo respeitadas e o educando tem a possibilidade de se desenvolver nas duas línguas.

Damázio (2007) corrobora a ideia de que as pessoas com surdez enfrentam muitos entraves para participar da educação escolar, uma vez que possuem perda de audição e outro motivo é como são elaboradas as propostas metodológicas de ensino, que não contemplam a realidade linguística do surdo. Como forma de romper essas barreiras, é necessário adotar alternativas como estímulos adequados, valorização do seu potencial cognitivo, social, linguístico, político e cultural.

O essencial para haver inclusão dos alunos com surdez dentro das escolas comuns é que ela comece ainda na Educação Infantil e se estenda até a educação superior, como previsto no Decreto nº 5.626/2005. A escola, em contrapartida, deve assegurar os recursos necessários dentro do ambiente escolar para que esse aluno tenha seus direitos garantidos.

O segundo tema abordado nessa categoria foi **“O papel do tradutor intérprete e suas atribuições na educação e no ensino de Libras”** que tem como objetivo compreender a função desse profissional dentro do ambiente escolar. Dessa forma, dividimos essa temática em duas partes, na qual a primeira consiste em verificar as impressões desses profissionais em relação ao seu papel no ensino de Libras. A segunda parte trata das atribuições em sala de aula. Assim, percebemos nas falas dos participantes que o papel do Tradutor Intérprete de Libras/Português consiste em:

O papel dele é interpretar. Interpretar Libras português e vice-versa, fazer a versão direta, a comunicação e querendo ou não a mediação, as vezes o aluno surdo não entende muito bem o que está pedindo a questão, a proposta daquele trabalho. Então, querendo ou não a gente faz um papel de mediação também. É interpretar a língua oral pra Libras e vice-versa e mediar também (ANTÚRIO).

Eu costumo acreditar que nós temos o papel da ponte. Da ponte do conhecimento é bem necessário e bem essencial porque a gente precisa entender duas linguagens diferentes e a gente precisa ter um domínio grande. A gente é a ponte do conhecimento entre dois mundos, do ouvinte e do surdo (IRÍS).

Bem, eu acredito que o papel do tradutor intérprete de Libras no ensino de Libras é aumentar a comunicação entre ouvintes e o surdo como também ensinar a língua, a Libras para o surdo porque não é porque o aluno é surdo ele conhece a Libras, muitas vezes ele se comunica por gestos. Então a função dele é mostrar a importância de se conhecer a língua brasileira de sinais para os ouvintes como também para o surdo para poder facilitar e mediar essa comunicação (ONZE-HORA)

No meu ponto de vista, na minha opinião o papel do tradutor intérprete ele é fundamental, ele é necessário, ele é a ponte do professor para o aluno surdo. Sem o professor intérprete fica impossível de o aluno surdo adquirir alguma sabedoria dentro do ambiente escolar (FLAMBOYANT)

Acredito que o intérprete está lá para fazer a interpretação, tradução e interpretação. No entanto, aqui na nossa cidade, muitos surdos chegam na sala de aula e não conhece a sua língua. E nós acabamos também fazendo esse papel do ensino de Libras. Conhece um sinal novo, vai ali através do conteúdo vai ensinando. Vai fazendo esse papel de ensinar Libras (BROMÉLIA).

Bem, o papel do tradutor é de facilitar a comunicação de maneira neutra que garanta o acesso de informação para o surdo (CHUVEIRINHO).

De fato, o papel do tradutor intérprete no ensino de Libras, a gente está no ambiente escolar pra mediar a interação do sujeito surdo com sujeito ouvinte. Na questão do ensino da Libras eu acredito que nós conseguimos fazer esse processo, que nós conseguimos ensinar apesar de fato não ser nesse momento da sala de aula que ele aprende a Libras, ser em outro momento, mas nós conseguimos sim (BOGÔNIA).

O papel dele, ele tem que ter ética profissional e além da ética ter conhecimento e buscar pesquisar para oferecer um bom conhecimento para o aluno surdo (LOBEIRA).

Diante das falas dos participantes, percebemos que a função do Tradutor Intérprete de Libras/Português consiste em ser o entremeio da Libras/Português, fazendo a tradução de uma língua para outra. Percebemos ainda que o profissional se vê como um mediador, pois faz além da sua função em sala de aula e muitas vezes tem que fazer o papel de professor, uma vez que o docente não sabe a língua de sinais e atribui essa responsabilidade do ensino para o Tradutor Intérprete de Libras/Português.

Nesse sentido, o Tradutor Intérprete de Libras/Português é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país, e que deve ser qualificado para desempenhar a sua função. Assim, Quadros (2005) afirma que o ato de interpretar envolve o cognitivo-linguístico, pois é um processo em que o profissional está diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas que, por sua vez, utilizam línguas diferentes e para a realização dessa atividade o profissional precisa fazer escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua. Por isso, não basta saber os sinais, é preciso ter domínio das técnicas, das estratégias e da língua portuguesa que, por sua complexidade, exige mais estudo por parte do Tradutor Intérprete de Libras/Português.

Para exercer a sua função de Tradutor Intérprete de Libras/Português educacional é necessário ser qualificado, tendo domínio das estratégias e técnicas de tradução e interpretação e uma formação acadêmica voltada para o âmbito educacional, ou seja, como menciona o Decreto nº 5.626/2005, o Tradutor Intérprete de Libras/Português deve possuir formação em nível superior em curso de tradução e interpretação, com habilitação em Libras, mas essa ainda é uma realidade distante no município de Cruzeiro do Sul, uma vez que os tradutores intérpretes de Libras não possuem essa formação específica em Letras Libras. Os entrevistados possuem nível superior em licenciaturas como: pedagogia, letras vernáculo, letras inglês e matemática.

Além disso, o tradutor intérprete deve ter consciência de seu papel, que é realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa. De acordo com Quadros (2005), esse profissional deve seguir algumas orientações, como a confiabilidade, que consiste

no sigilo profissional entre o tradutor intérprete e o educando surdo. O profissional TILSP também deve ter uma postura de imparcialidade, ou seja, ser neutro e não interferir com sua opinião diante dos assuntos abordados.

Para Quadros (2005) o Tradutor Intérprete de Libras ainda deve ser discreto e manter o lado profissional separado da vida particular do trabalho e, por fim, deve ser fiel ao que está sendo passado, não podendo alterar as informações, porque o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito.

Em relação ao ensino de Libras, esse deve acontecer no contraturno preferencialmente no Atendimento Educacional Especializado – AEE, que, por sua vez, acontece em três momentos distintos, já explicados no referencial teórico deste estudo. Nesse cenário de análise, consideramos oportuno lembrar Damázio (2007), o primeiro momento consiste em um atendimento especializado em Libras na escola comum, preferencialmente por um professor surdo; o segundo momento consiste em um atendimento educacional especializado para o ensino de Libras na escola comum, proporcionando aos alunos com surdez aulas de Libras ofertado preferencialmente por um professor e um instrutor de Libras, que seja surdo, favorecendo a aquisição da língua de sinais pelo surdo e ampliando a sua capacidade cognitiva; e o terceiro momento se dá pelo atendimento educacional especializado voltado para o ensino da língua portuguesa, sendo trabalhada a especificidade dessa língua, pois, como recomenda o Decreto nº 5.626/2005, a língua portuguesa não deve ser substituída na modalidade escrita. Por isso, o aluno surdo necessita aprender essa língua também. Essa atividade deve ser exercida por um profissional que tenha graduação na área de língua portuguesa, para que venha ter êxito em sua função.

Assim, é possível afirmar que o tradutor intérprete fará a mediação entre as línguas; já o ensino é de responsabilidade do professor de Libras, que tanto pode ser ouvinte quanto surdo, muito embora seja ampla a defesa de que o professor surdo pode contribuir em aspectos que o professor ouvinte desconhece, pois entende-se que uma pessoa surda fluente em sua língua, que conhece a cultura da sua comunidade, é altamente qualificada para ensinar a língua para surdos e ouvintes.

Vale ressaltar que os participantes dessa pesquisa atribuem para si o papel de ensinar a língua de sinais para os educandos surdos, tendo em vista que a maioria desses alunos já chega na escola com déficit de aprendizagem em ambas as línguas. Esta é a segunda parte do tema em análise, conforme já explicado anteriormente.

Em relação às suas atribuições em sala de aula, constatamos que os tradutores intérpretes de Libras definem da seguinte forma:

As minhas atribuições para essa criança surda é de ensiná-la a língua. Ensinar a língua. Enquanto o professor está ali ensinando os conteúdos, eu juntamente com ele estou ensinando a língua dele. Vou dar um exemplo, a professora está ensinando as frutas, os nomes das frutas e eu junto com ela estou ensinando, mostrando a imagem, fazendo o sinal para ele. Estou ensinando porque nós estamos falando de crianças com dois, três anos, quatro anos. Então nós temos um papel ali de ensinar aquela língua ensinar também junto com a professora mostrando a palavra. Então é a palavra, a imagem, o sinal e significado. É essa a diferença, a nossa atuação com essas crianças não é interpretar, é o ensinar. É a função do professor bilíngue que ainda não está no contexto de sala comum (CALIANDRA).

Então, a primeira é a fidelidade. Eu preciso ser fiel a esse aluno, fiel a língua de Libras. Eu preciso gostar também do aluno para fazê-lo sentir à vontade para ele não se sentir diferente. Eu acho que a gente precisa disso, da fidelidade, da linguagem, da empatia pelo aluno (ÍRIS).

A minha atribuição é fazer esse elo entre o professor e o aluno, a comunicação do surdo também e de estão interpretando Libras/português, português/Libras dentro da sala de aula com os conteúdos e fazendo esse elo de comunicação entre professor e aluno (PITAYA).

As minhas atribuições se dão tanto como mediador da comunicação como também daquela pessoa que contribui para adaptações de trabalhos, é da própria aula para que o professor regente ele consiga aplicar uma aula mais inclusiva. Dá algumas orientações que vai facilitar a vida do aluno e a do professor. A compreensão do aluno em relação àquela aula e adaptações em geral da aula do professor, provas, trabalhos. É um mediador da comunicação dentro daquela instituição de forma geral (ONZE-HORA).

Mediar o aluno. De viabilizar a interação e a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem e a interação em contexto escolar (CHUVEIRINHO).

As falas dos participantes estão sempre relacionadas à postura que o intérprete deve ter em sala de aula no que diz respeito ao ensino de Libras. O papel desse profissional no ambiente escolar é de fazer a mediação entre aluno/professor em ambas as línguas, como previsto no código de ética que dá embasamento teórico para a atuação prática dos tradutores intérpretes de Libras.

Dessa forma, Quadros (2005) apresenta o código de ética como um instrumento que orienta o profissional quanto à sua atuação, durante as interações estabelecidas em sala de aula, de manter a veracidade e a fidelidade das informações.

O regulamento dos Tradutores Intérpretes do Rio Grande do Sul, elaborado pela FENEIS, serve como subsídio para atuação profissional em relação à ética do TILSP. O documento, de acordo com Quadros (2005), traz em sua redação que todo profissional deve usar o bom senso com caráter moral e de ética durante a sua atuação profissional e, dentro dessa ética, deve ser imparcial, ser discreto, postura adequada ao ambiente que estão interpretando e ser fiel às línguas Libras e Língua Portuguesa.

Esses profissionais estão inseridos em um ambiente educacional e nesse espaço as relações de ensinar e aprender estão inteiramente interligadas, ou seja, uma ação precisa da outra. Por esse motivo, os participantes justificam que o Tradutor Intérprete acaba assumindo essa função de ensinar a língua.

Uma vez que as crianças surdas chegam na escola sem uma língua desenvolvida, o TILSP sente-se na responsabilidade de ensinar a língua para o aluno, pois compreende as dificuldades dos educandos em não compreender o conteúdo. Nesse enfoque, Lacerda (2019) destaca que os TILSP percebem que seu papel em sala de aula é, acima de tudo, contribuir para que o aluno surdo construa e compreenda os conteúdos trabalhados.

O terceiro tema abordado dentro dessa categoria é sobre **“As competências e habilidades necessárias para um TILSP desenvolver sua função”** que na fala dos participantes consiste em:

Primeiro ele tem que saber a língua, ele tem que saber para ser e saber também um pouco as estratégias da interpretação. Não é só saber os sinais que você já se torna um intérprete, ter também o mínimo de ética quando está com o aluno (CALIANDRA)

Bom, competências e habilidades que o intérprete precisa ter acima de tudo é primeiramente, é a afinidade com a língua. Ter uma boa capacidade de processar as informações que são muito rápidas (ANTÚRIO).

Ele precisa ter cursos na área, cursos de Libras, ele precisa ter domínio da língua portuguesa e da língua de sinais. Ele precisa conhecer as metodologias e estratégias de tradução e interpretação (ORQUÍDEA).

Ele precisa ter as competências de interpretação. As habilidades de conhecimento da gramática para não fazer aquele português sinalizado pro surdo. Ele tem que usar métodos que flua uma interpretação que o surdo possa entender (PITAYA).

É a comunicativa, a tradutória. Ele tem que ter uma habilidade da língua de sinais e conhecimento da formação acadêmica e curso (CHUVEIRINHO).

É importante que ele tenha ensino médio ou PROLIBRAS para atuar a nível fundamental ou nível médio. E a nível superior ele tenha curso de formação em curso superior letras ou pedagogia e PROLIBRAS também se tiver e os cursos também (CAMÉLIA).

Para ser um intérprete educacional, esse profissional precisa conhecer as legislações que regulamentam a sua profissão, como a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua da comunidade surda. O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei de Libras e dá outras providências em relação à formação e atuação do TISLP. A Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010), que reconhece a profissão do Tradutor Intérprete de Libras. Esse aparato legal trata da sua atuação e formação específica para atuação desse profissional nas instituições de ensino.

Assim, alguns profissionais acreditam que a fluência em Libras contemple a necessidade básica de formação. Além da fluência, é necessário que o Tradutor Intérprete de Libras/Português esteja em constante evolução, buscando melhorar a cada dia. Uma vez que necessitam de constante formação continuada em sua área de atuação, por seu trabalho lidar diretamente com línguas.

É preciso fazer muita leitura dos mais variados assuntos, pois o tradutor intérprete em sala de aula faz a tradução/interpretação de todos os conteúdos. Além disso, realizar pesquisas, participar de palestras e cursos em Libras, como também se aperfeiçoar e conhecer as técnicas de tradução e interpretação, podendo, assim, em sala de aula, fazer as melhores escolhas tradutórias que irão beneficiar o ensino e aprendizagem do educando surdo.

Nesse sentido, Lacerda (2019) aborda que é necessário saber a língua de sinais e a língua portuguesa nos diferentes contextos, tendo em vista que é a passagem de uma língua visuogestual para uma língua auditiva-oral e cada língua possui suas especificidades, que implicam estratégias linguísticas próprias que necessitam de uma profunda reflexão.

Um dos profissionais participantes desse estudo citou a importância da formação em nível médio, ou modalidade técnica, para exercer a profissão. Ainda mencionou que os profissionais precisam de uma qualificação para atuar na educação, e necessitam de uma proficiência na língua. Sobre isso, no ano de 2010, o Ministério da Educação lançou a Portaria Normativa MEC 20/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no uso em tradução/interpretação da Libras/Língua portuguesa, conhecido popularmente como PROLIBRAS, programa já abordado no referencial deste estudo.

O exame de proficiência está previsto no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que estipulava o prazo de dez anos para que todos os profissionais dessa área de atuação obtivessem essa certificação para atuação em sala de aula.

Lacerda (2019) afirma que, nesse contexto educacional, o Tradutor Intérprete de Libras/Português tem o papel de intermediar as relações entre professor/aluno como também proporcionar essa troca entre aluno ouvinte/surdo nos processos de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que o Tradutor Intérprete de Libras/Português não substitui o professor regente em sala de aula, uma vez que o docente tem a responsabilidade de planejar as aulas, decidir quais os conteúdos trabalhar e as formas como avaliar os alunos.

Em relação a isso, Lacerda (2019) enfatiza que o Tradutor Intérprete de Libras/Português passa mais tempo com o aluno surdo e, por esse motivo, conhece quais são as suas dificuldades e necessidades educacionais, sendo fundamental que o TILSP faça o papel de mediador dentro da sala de aula, no sentido de ajudar o trabalho do professor com metodologias

adequadas ao educando surdo, sugerindo atividades, apresentando para o docente as reais necessidades dos alunos surdos, além disso, deve participar ativamente das formações oferecidas pela escola como também dos planejamentos.

Dessa forma, o tradutor intérprete conseguirá trabalhar de forma harmoniosa com os professores em prol de um objetivo comum, que é a inclusão dos educandos surdos. Lacerda (2019) esclarece que o trabalho desse profissional vai muito além de fazer escolhas tradutórias, pois uma de suas competências em sala de aula é tornar os conteúdos acessíveis para os alunos.

No entanto, vale ressaltar que a inserção do Tradutor Intérprete de Libras/Português em sala de aula não exclui as atribuições dos professores regentes para esse aluno. É preciso deixar clara a função de ambas as partes frente à aprendizagem do aluno surdo.

Complementando essa temática, tratamos do quarto tema **“Atuação do TILSP além da sala de aula e sua rotina de Trabalho”**. O tema busca apresentar como que o profissional lida com novos desafios dentro e fora da escola. Sobre isso, os participantes afirmam que:

A nossa atuação no contexto infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental se limita apenas na sala de aula. Uma das nossas funções é divulgar a língua de sinais para o próprio professor, para os outros professores. É proporcionar atividades que divulguem a língua, criar oficinas. Nós planejamos o dia do surdo, chamar atenção da comunidade escolar para Libras, para o desejo de aprender para que esse aluno se sinta acolhido e incluído não somente na escola, mas na comunidade (CALIANDRA).

Sim, comecei na educação. Ano passado tive a oportunidade de trabalhar na política foi uma experiência de muito aprendizado e eu adquiri muitos conhecimentos porque eu pesquisava bastante (ANTÚRIO).

No meu caso, seria no espaço religioso para um surdo que frequenta lá, seria mais fora da escola. Eu realizo a interpretação na igreja. Na sala de aula é fazendo a tradução, a interpretação da professora e a tradução de textos para o aluno surdo e essa mediação entre professores e aluno. Na igreja seria mais a interpretação do culto e não teria a tradução que seria a parte escrita (ORQUÍDEA).

A minha experiência como intérprete de Libras é só em sala de aula. Então, é cumprir com horário, chegar antes do aluno para ele chegar e já sentir a segurança que a gente está lá (ÍRIS).

No geral, o intérprete chega na sala de aula, se posiciona em um local geralmente na frente desse aluno e ali na medida que o professor vai dando continuidade à aula, vai apresentando o conteúdo o intérprete vai traduzindo pra Libras para o aluno surdo (ONZE-HORAS).

Eu só atuo na escola mesmo. A minha rotina dentro da escola é interpretar dentro da escola e fora da sala de aula em palestras, em momento de louvor e em todos os momentos que o aluno necessita de mim eu estou lá a disposição dele (FLAMBOYANT)

Em todos os espaços escolares. Acontece de fazer em outras instituições, por exemplo, se o aluno for a outro lugar como foi o caso que a gente teve que fazer uma excursão em outro ambiente, faz a interpretação também. Em qualquer lugar, biblioteca, secretaria, diretoria, nesses espaços assim (BOGÔNIA).

A maior parte dos entrevistados afirma que sua atuação consiste somente em traduzir e interpretar em sala de aula. Alguns mencionam que fazem esses serviços em toda a escola, em todos os lugares que o educando surdo precisa ir, ou seja, em todo o espaço escolar. Ainda foi relatado que se houver necessidade de acompanhar o aluno surdo em outras instituições, como durante um passeio ou uma excursão, o tradutor intérprete também fará essa acessibilidade para que o aluno se sinta incluído dentro dessa proposta de ensino.

Alguns participantes relataram ter outras experiências tradutórias/interpretativas em contexto religioso e político. Ressaltando que esse tipo de trabalho é muito diferente do que ele faz em sala de aula.

Ressaltamos que estamos tratando do intérprete educacional, mas que esse profissional também tem outros campos de atuação, como nos contextos religiosos, políticos, jurídicos. Para Lacerda (2019), o Tradutor Intérprete de Libras/Português apresenta-se como um agente importante de participação social da comunidade surda, e isso traz implicações, como acesso aos conteúdos e conhecimentos da comunidade ouvinte. Por isso, é importante a participação efetiva dos tradutores intérpretes de Libras em outros contextos, para além dos muros da escola.

Pensar em inclusão, acessibilidade, comunicação, interação social são algumas das possibilidades que os trabalhos dos tradutores intérpretes de Libras proporcionam para a comunidade surda, que é de suma importância para a inclusão social.

E por fim, dentro dessa categoria, consta a quinta e última temática denominada **“Desafios e dificuldades do tradutor intérprete em sala de aula e as estratégias utilizadas”**. Algumas falas remetem às dificuldades com os alunos e outras às dificuldades com os docentes. Vejamos:

São várias, primeiramente porque nem todos os alunos surdos são alfabetizados em Libras e quando são alfabetizados não sabe assim muita coisa. As estratégias que eu uso para superar essas dificuldades é tentando dialogar com aquele jeitinho com o professor. E com o aluno, nas horas vagas, quando finaliza uma atividade e sobra tempo eu aproveito para ajudar alfabetizar, fazer aquela lista de frases, palavras, sinalizar (ANTURIO).

Para mim seria a língua porque aqui na nossa cidade é comum a gente trabalhar com alunos que não sabem a língua de sinais. No caso, quando tem tempo, por exemplo, espaços de minutos em sala de aula eu trabalho alfabetização, sinais com esse aluno. Quando não há eu utilizo muitos materiais visuais porque não tem como trabalhar com o aluno se ele não sabe a sinalização, o mínimo, o básico. A dificuldade seria a gente tem essas conversas com o professor. Seria a orientação de como trabalhar com aluno surdo. Mas muitos não acatam trazer materiais visuais para a sala de aula, produção de materiais e também adaptação de trabalhos, de provas que muitos não fazem e também a questão do tempo para essas atividades que os professores geralmente não dão para o aluno surdo (ORQUÍDEA).

Eu já encontrei bastante dificuldade nos primeiros momentos de interação entre o intérprete e o aluno. Eu acho que o desafio principal é a gente conquistar a confiança,

é a gente trazer o aluno para a gente, atenção desse aluno para a gente. E a dificuldade é quando esse aluno não se interessa muito pela língua aí a gente tem que buscar inúmeras estratégias. O professor regente é complicado. Alguns aceitam prontamente, vê a gente como profissional da mesma classe, da categoria. Para outros a gente é mais um dentro da sala e muitos julgam a gente está lá também para analisar, avaliar o trabalho dele como professor. Quando a gente encontra professor que pensa dessa maneira torna dificultoso a conversa entre o professor e o tradutor de Libras (ÍRIS).

É, no nosso trabalho nós encontramos muitas dificuldades, barreiras e desafios. Os surdos têm uns que são avançados, outros que precisam de mais estratégias e a gente vai adaptando para conseguir inserir esse aluno na sala de aula. As dificuldades é o professor achar que surdo é só nosso. Às vezes nós temos que ficar enviando mensagens para o professor, pedindo para incluir em grupos de trabalho, as vezes nós fazemos a parte de assistencialismo porque a gente sabe da dificuldade que o surdo enfrenta, das barreiras da comunicação que ele tem (PITAYA).

O desafio é incluir o aluno de modo geral. E a dificuldade quanto a comunicação formal do aluno não alfabetizado, isso aí é uma grande dificuldade. A estratégia para vencer as dificuldades é atividades práticas, dinâmicas, de interação relacionada ao conteúdo trabalhado. Os professores acham que a gente vai vigiar eles. As estratégias para a gente vencer dificuldades é tentar fazer um trabalho em parceria para que o aluno seja beneficiado (CHUVEIRINHO).

A maior dificuldade percebida nas falas é o aluno surdo não ser alfabetizado em Libras e em língua portuguesa. Os alunos que moram na zona rural apresentam dificuldade de acesso à escola, além das cheias dos rios, a falta de conhecimento da família em relação à deficiência do filho, que muitas vezes não efetua a matrícula escolar da criança. Essas são algumas das dificuldades enfrentadas por esses alunos para estudar. Os educandos da zona urbana apresentam as mesmas dificuldades em relação a aquisição linguística.

Quando os alunos surdos são matriculados na escola regular urbana apresentam déficit em ambas as línguas. Muitos surdos não sabem a sua própria língua, fato que dificulta a comunicação entre tradutor intérprete e o educando. Quanto a isso, Lacerda (2019) comenta que os conhecimentos linguísticos dos surdos são insuficientes, o Tradutor Intérprete de Libras/Português precisa ensinar certos sinais, ou colaborar com a construção de certos conceitos para que os alunos surdos acompanhem os conteúdos trabalhados. Como forma de minimizar essas dificuldades, os alunos são orientados a participar do AEE no contraturno para aprender a língua de sinais e a língua portuguesa, tendo como possibilidade o bilinguismo, como estratégia de alfabetização e fluência da língua.

Os profissionais TILPS costumam ter conversas francas com os professores, explicando as dificuldades dos educandos, como forma de auxiliar e buscar soluções positivas para o desenvolvimento do aluno surdo.

Nesse sentido, Lacerda (2019) aponta que a interação entre Tradutor Intérprete de Libras/Português é muito importante para solucionar os possíveis problemas do cotidiano, uma vez que essa prática permite que o TILSP colabore, discutindo possibilidades e levando em

conta suas experiências em relação à surdez, como também a pessoa que está mais próxima do aluno.

As dificuldades percebidas por meio das falas dos participantes, em relação aos professores, é que muitas vezes esses não entendem o Tradutor Intérprete como um elo na comunicação entre professor e aluno surdo e vice-versa. Esse profissional não está na sala para “vigiar” o professor. Sua função é fazer a mediação entre as línguas, promover acessibilidade e inclusão para que esse aluno tenha pleno desenvolvimento educacional.

Lacerda (2019) esclarece que a presença do Tradutor Intérprete de Libras/Português é de suma importância, pois, na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica muito prejudicada. Além disso, o professor regente quando tem a presença de um TILSP em sala de aula, pode ministrar sua aula sem a preocupação de como passar as informações para o aluno, uma vez que esse professor não sabe e tampouco demonstra interesse pela língua de sinais.

É preciso que os professores regentes de sala de aula tenham consciência de seu papel, como também saibam identificar qual é a função do Tradutor Intérprete de Libras/Português em sala de aula. É preciso perceber o TILSP como um elo entre surdos e ouvintes e saber que a presença dele é necessária em sala de aula para que o desenvolvimento educacional dos alunos surdos seja eficiente.

Em relação às atribuições do Tradutor Intérprete de Libras/Português, Lacerda (2019) salienta que é de suma importância que esse profissional saiba qual lugar deve ocupar em sala de aula. Assim, para desempenhar bem o seu papel, sem incomodar o professor e os alunos ouvintes, deve-se posicionar de maneira que não interfira no desenvolvimento pedagógico da sala de aula.

Outro aspecto levantado por Lacerda (2019) é o respeito que ambos os profissionais devem ter e reconhecer a função e o dever de cada um dentro da sala de aula. Ainda, devem buscar soluções para os problemas, conversando sobre as práticas de trabalho, sempre buscando as melhores estratégias para a aprendizagem do educando surdo.

Nessa segunda categoria, intitulada **“O papel do TILSP, atuação, os desafios e as dificuldades no contexto em sala de aula”**, nos dedicamos a refletir sobre temas mais específicos da prática do TILSP. Assim, compreendemos seu ponto de vista sobre os elementos necessários para a inclusão do aluno surdo na escola que, de acordo com os profissionais, é preciso antes de tudo o apoio da família, a participação efetiva nas atividades escolares para depois se ter a inclusão dentro da escola. Ainda na percepção dos participantes, é preciso que toda a escola abrace a língua de sinais, pois é muito importante que o aluno se sinta acolhido

em todos os espaços, mas ainda é uma utopia distante da realidade do município de Cruzeiro do Sul.

Ainda vimos sobre o papel do TILSP e suas atribuições na educação e no ensino de Libras. Por meio da fala dos participantes, percebemos que sua principal função é de fato intermediar a comunicação, fazendo a interpretação de uma língua para outra. Notou-se que suas funções vão muito além de mediar. Às vezes, seu trabalho é confundido com o do professor regente, mas que é de fundamental importância ambos os profissionais conhecerem seu papel dentro do contexto escolar, pois o objetivo é fazer com que o aluno surdo tenha acessibilidade e consiga se desenvolver da melhor forma possível dentro das suas limitações.

Dessa maneira, para exercer sua função em sala de aula, é preciso que o TILSP desenvolva competências e habilidades necessárias, levando em conta o posicionamento ético dentro da profissão.

Constatamos ainda que os TILSP desempenham suas funções além da sala de aula, ou seja, nos espaços como biblioteca, secretaria, palestras, cultos, atividades de excursão fora da escola. São atividades desempenhadas para que o aluno se sinta incluído dentro da escola.

São muitos os desafios e as dificuldades dos Tradutores Intérprete de Libras em sala de aula. Em relação ao aluno, podemos citar a falta de conhecimentos linguísticos de ambas as línguas, mas em especial da Libras, pois é difícil de se comunicar com o aluno se ele não sabe a própria língua.

Outro elemento destacado pelos participantes é em relação à família, que quase sempre não demonstra interesse em aprender a língua e em casa se comunicam por gestos caseiros, pondo o trabalho realizado na sala de aula e na sala de recurso, quanto ao ensino da língua, em segundo plano.

A principal dificuldade relatada quanto ao professor regente é que muitas vezes ele acha que o TILSP está na sala de aula para observar seu trabalho e tecer críticas desconstrutivas a seu respeito. No entanto, os TILSP estão em sala de aula para ajudar o professor a realizar seu trabalho da melhor forma possível.

Por isso, como forma de suprir as dificuldades, os TILSP estão sempre esclarecendo o seu papel em sala de aula, a sua função para que o professor compreenda que a presença desse profissional é para somar. Assim, o TILSP deve participar do planejamento junto com o professor e apontar estratégias metodológicas para que o professor possa estar inserindo o educando surdo nas atividades em sala de aula.

A seguir, apresento algumas breves considerações sobre o tema até aqui apresentado e discutido não como um meio, mas como uma possibilidade de refletir e continuar buscando alternativas para a classe dos profissionais Tradutores Intérpretes de Libras/Português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas breves considerações são apresentadas aqui como um meio e não um fim dessa trajetória do profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português que, apesar dos avanços significativos em termos legais sobre a profissão, reconhecimento e valorização da Libras, ainda possui um árduo caminho dentro da perspectiva inclusiva.

Nesse contexto, o profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português é aquele que interpreta a mensagem de uma língua para outra, permitindo que a comunicação aconteça entre surdos e ouvintes, tendo a responsabilidade de intermediar a comunicação.

A partir dessa construção de significados, é que surgiu o problema desse estudo que consiste em saber qual a relação estabelecida entre a formação profissional, o ensino de Libras e a atuação do Tradutor Intérprete de Libras/Português em sala de aula no município de Cruzeiro do Sul?

Para responder ao mencionado problema, desenvolvemos o seguinte objetivo geral: analisar a relação existente entre a formação profissional, o ensino de Libras e a atuação do Tradutor Intérprete de Libras/Português em sala de aula em Cruzeiro do Sul – Acre. Para o desenvolvimento deste objetivo, elaboramos alguns objetivos específicos, os quais foram ponto de partida para a pesquisa aqui já apresentada, como também as contribuições com Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Dessa forma foi possível:

Identificar como acontece a construção da formação profissional do Tradutor Intérprete de Libras/Português. A pesquisa revelou que tal formação se dá mediante a participação em cursos técnicos de Libras, sendo o pontapé inicial para o ingresso nessa profissão. A partir dessas formações, os profissionais começaram a atuar como TILSP, tendo também algum tipo de formação acadêmica em alguma licenciatura, portanto, são professores de áreas distintas exercendo a profissão de TILPS, além disso, possuem curso de especialização em Libras, pois entendem que é importante a formação continuada.

O referencial teórico voltado para o Tradutor Intérprete de Libras/Português nos mostrou como acontece a construção da formação profissional do Tradutor Intérprete de Libras/Português, que inicialmente se deu por meio de serviço voluntário como cita Quadros (2004). Assim, por muito tempo, essa profissão não foi reconhecida e nem tampouco valorizada pela sociedade, no entanto, sempre foi essencial para a comunicação entre surdos e ouvintes. Apenas em 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda, por meio da Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

Com a Libras sendo reconhecida como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, garantido a inclusão e permanência dos surdos em ambientes escolares, houve a necessidade de ter a pessoa capacitada para fazer a tradução e a interpretação dos conteúdos nas duas modalidades Libras e língua portuguesa.

Porém, esse reconhecimento profissional só se deu em 2010, quando a profissão passa a ser reconhecida por meio da Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010), momento muito importante na construção profissional do TILSP. Para os entrevistados, essa construção profissional se deu à medida que eles começaram a trabalhar como Tradutores Intérpretes de Libras/Português em espaços educacionais. Vale ressaltar que a essa altura esses profissionais não possuíam formação específica em Libras, apenas cursos com poucas horas de duração voltados para a aprendizagem da língua em contextos soltos, que não possibilitava um aprofundamento da língua e nem conhecer suas especificidades como a gramática, as escolhas tradutórias, conteúdo específicos para atuação desse profissional em sala de aula.

Após esse feito, a identidade profissional desses profissionais foi se constituindo na medida em que eles perceberam que tinham necessidade de ampliar sua formação continuada em Libras. Dessa forma, esses profissionais iniciaram por conta própria estudos, pesquisas e cursos on-line para obter a qualificação necessária para atuar em sala de aula.

Ainda nesse enfoque, partimos para o segundo objetivo específico que consiste em descrever o papel do tradutor intérprete no ensino de Libras. A pesquisa mostrou que não é de responsabilidade dos Tradutores Intérpretes de Libras executarem atividades relacionadas ao ensino, uma vez que esses profissionais têm a consciência de que sua função em sala de aula é intermediar a comunicação de uma língua para outra.

Percebendo a real necessidade dos educandos surdos em relação a Libras, estes profissionais acabam ensinando a língua de sinais dentro da sala de aula. Isso acontece porque o educando surdo precisa se apropriar dos sinais para poder se comunicar, por isso o TILSP faz esse papel dentro da sala de aula com o objetivo de ampliar as possibilidades de ensino – aprendizagem para esse aluno.

Ainda em relação ao papel do tradutor intérprete no ensino de Libras, constatamos com o auxílio de Lacerda (2004) que este profissional tem várias atribuições que não estão de acordo com sua profissão dentro da escola, como ser educador, cuidador do surdo, ensinar a língua de sinais, atender as demandas pessoais. Em relação a esse objetivo específico, foi possível perceber na fala dos participantes que eles possuem convicção do seu papel dentro da escola e uma das suas funções é fazer a tradução/interpretação de ambas as línguas para facilitar a comunicação entre surdos/ ouvintes.

Além disso, constatou-se que esses profissionais têm as características de um mediador, porque muitos alunos surdos têm dificuldade com a língua de sinais e a língua portuguesa. Nesse sentido, o Tradutor Intérprete acaba ensinando a língua de sinais para o educando surdo em alguns momentos em sala de aula, pois não tem como o aluno acompanhar os conteúdos se não tem domínio da própria língua. Além disso, seria antiético por parte desse profissional fazer a interpretação dos conteúdos, sabendo que o aluno não compreende.

Dessa forma, partimos para o terceiro objetivo específico deste estudo que consiste em caracterizar os elementos referentes à atuação do Tradutor Intérprete de Libras/Português na sala de aula. Esses elementos foram elencados pelos TILSP como primeiramente conhecer a língua de sinais e a língua portuguesa, conhecendo as especificidades de cada uma. Foram apontados pelos participantes critérios como a confiabilidade, respeito e ética como instrumentos utilizados durante a atuação desses profissionais em sala de aula.

O quarto objetivo desse estudo consistiu em apresentar os desafios e as dificuldades enfrentados pelo profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português com o aluno surdo e com os docentes no cotidiano da sala de aula. Muitos são os desafios quando se trabalha com línguas. Há sempre a necessidade de continuar estudando e se aperfeiçoando em ambas as línguas. Como já mencionado nesse estudo, a principal dificuldade é o aluno não saber a Libras, pois dificulta o trabalho do TILSP. Além disso, muitas vezes esses profissionais não encontram apoio necessário nas famílias para o ensino da língua de sinais.

Outro fator que merece a nossa atenção é a falta de cooperação de alguns professores, pois se recusam a compartilhar o planejamento e muitas vezes não gostam de interagir com o Tradutor Intérprete de Libras/Português, o que acaba negligenciando a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem do educando surdo.

Com os resultados advindos desses objetivos, conclui-se que a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, voltou-se primeiramente para a segregação e isolamento dos deficientes, como também à vertente médico pedagógica, que almejava curar as deficiências para poder inserir esses alunos na sociedade e na escola.

Dessa forma, destacamos outro elemento apresentado no texto que marcou a Educação Especial na década de 1960, chamado de processo de integração. Nessa fase, inserir pessoas com deficiências em espaços comuns da sociedade e o atendimento especializado ainda é voltado para tratar a diferença, para normalizar.

Durante o processo de integração, a inserção de alunos com deficiência aconteceu de forma lenta nas classes comuns ou em escolas especiais. O sucesso dessa modalidade de ensino dependia do esforço e comprometimento de cada aluno com deficiência. Vale ressaltar que,

nesse período de integração, não havia modificação nas estruturas físicas e adaptações curriculares.

O processo de integração é diferente das ideias de inclusão, uma vez que está preocupada-se em valorizar as pessoas, independente das diferenças de cada um. Assim, a inclusão é a unificação da educação regular e da educação especial, pois nessa perspectiva não pode haver espaços separados, como as classes e escolas especiais.

Nesse sentido, a Educação Especial, na perspectiva de educação inclusiva, foi definida como uma modalidade de educação a partir das alterações legais e passou a prestar atendimento especializado dentro das escolas para os alunos público-alvo da Educação Especial. A partir desse momento, percebemos que a educação inclusiva foi organizada garantindo atendimento desde a educação infantil até o ensino superior.

A escola regular tornou-se espaço para a inserção desses alunos, fazendo valer o que está previsto em lei, como a oferta de matrícula, enquanto a Educação Especial tornou-se um elemento importante dentro da escola, pois passou a oferecer atendimento especializado para os alunos.

Assim, não podendo ter separação na Educação Especial com a perspectiva inclusiva dentro da escola, se faz necessário refletir sobre as possibilidades que ajudam a efetivar essa prática, por exemplo, pensar na flexibilização do currículo. Para que aconteça inclusão, é necessário pensar nas diferenças de cada aluno e em sua capacidade de aprendizagem, mas dentro do conceito de inclusão a escola deve se planejar para proporcionar a construção de conhecimentos de todos os educandos, com ou sem deficiência.

Por isso, é importante pensar nos procedimentos metodológicos e avaliativos diferenciados que se constituem em conhecimentos específicos, essas necessidades dos alunos, principalmente do público-alvo da Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, devem servir de base para a organização de um currículo mais humanizado.

Com o advento da educação inclusiva, tornou-se necessário um trabalho de colaboração entre docentes, educandos, família, escola e equipe de apoio para alcançar os objetivos educacionais, para proporcionar desenvolvimento, participação social, o acesso e permanência desses alunos público-alvo da Educação Especial na escola.

Como uma proposta de melhorias, foram criadas políticas e práticas de inclusão que asseguram os direitos das pessoas com deficiências e com necessidades educacionais especiais. Assim, surgiram os profissionais que outrora faziam atendimento clínico pedagógico em escolas especiais, com uma nova função dentro do ambiente escolar. Esses profissionais atuam diretamente em sala de aula, de acordo com a necessidade educacional dos educandos, como

os alunos surdos, que necessitam de um profissional capacitado e que proporcione acessibilidade comunicativa.

O profissional a que me refiro é o objeto de estudo dessa pesquisa. Assim, podemos concluir que além da questão comunicativa, que envolve fazer a tradução e interpretação dos conteúdos de uma língua para outra, o TILSP tem várias responsabilidades em sala de aula, que muitas vezes ultrapassam a sua função prevista no Decreto nº5.626/2005, que seria fazer a mediação de uma língua para outra.

A depender da realidade, o TILSP passa a desenvolver atividades docentes, pois muitas vezes os alunos surdos têm dificuldade com a Libras e a Língua Portuguesa, por isso sente a necessidade de atuar diretamente no ensino.

Outra dificuldade percebida, ao longo desse estudo, é a dificuldade de os professores não saberem a língua de sinais para se comunicar com os educandos surdos. Dessa maneira, o trabalho do TILSP redobra à medida que tem que fazer a tradução e interpretação dos conteúdos e ao mesmo tempo tem que ensinar, tirar dúvidas devido à comunicação entre professores e alunos acontecer de forma precária.

A ausência da família e o descaso em aprender a língua de sinais, muitas vezes, atrapalha o trabalho do TILSP, porque esse profissional ensina a língua para a criança e em seu ambiente familiar costuma se comunicar com gestos ou, como chamamos, com sinais caseiros.

O trabalho do TILSP é mais complexo do que parece, pois envolve uma gama de conhecimentos, habilidades, dedicação, estudo, leitura. Dessa maneira, o TILSP precisa estar em constante formação continuada, participando de cursos, oficinas, palestras, pois seu trabalho envolve um contexto linguístico amplo e no momento de sua práxis necessita fazer as escolhas tradutórias que acha necessário para que o aluno consiga compreender o que está sendo passado.

Assim, esse estudo, que foi motivado por descontentamento sobre a formação e atuação do TILSP em ambiente educacional, nos proporcionou conhecer a trajetória e constituição do TILSP enquanto profissional e sua ascensão por meio do reconhecimento de sua profissão, através da Lei nº 12.319/2010.

Além disso, foi possível perceber as dificuldades dessa profissão e como são superadas em sua práxis cotidiana. Que embora atuem no ambiente escolar, não são considerados docentes por não ter uma formação em licenciatura em Letras Libras. Mas vale ressaltar que, no estado do Acre, esses profissionais são contratados pela secretaria de educação como professor intérprete de Libras e, assim, em relação à questão financeira, recebe o mesmo salário que um docente. Já os profissionais que são contratados pela secretaria de educação municipal, são

contratados de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, que leva em conta uma formação em nível médio. Assim, há uma variação salarial em relação aos docentes.

Com esse estudo, esperamos contribuir com a formação e atuação do TILSP, não apenas no município de Cruzeiro do Sul, mas com outros profissionais que se identifiquem com essa proposta e que possa gerar reflexões a respeito da temática tratada. Desejamos, também, que o estudo não se esgote nessa pesquisa, pois ainda há muito que se discutir sobre os temas tratados aqui.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 15-41, Dec. 2018. Available from. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732018000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Nov. 2020.

ALONSO, Daniela. Os desafios da educação inclusiva. Foco nas redes de apoio. **Revista Nova Escola**. editora Abril, fevereiro de 2013.

ANTONIO, Luiz Cláudio Oliveira; MOTA, Paola Rodrigues; KELMAN, Celeste Azulay. A formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1032-1051, oct. 2015. ISSN1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8105>>. Acesso em: 16 aug. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque de. (Orgs.). **Libras em diálogo: interfaces com tradução e interpretação**. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

BRASIL, Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º de setembro de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Secretaria Geral, 1994.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 15 de julho de 2020.

BRASIL. Decreto nº. 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite**. Disponível em: [<http://www.planalto.gov.br/ccivil> acesso em 15 de julho de 2020].

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Brasil, 1996.

BRASIL. Lei n. 939, de 26 de setembro de 1857. Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. acesso em 15 de julho de 2020.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências**. Disponível em: [<http://www.planalto.gov.br/civil>]. Acesso em: 15 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/ SEESP, Brasília, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>]. Acesso em 15 de julho de 2020.

CARVALHO, R. (2011). Educação inclusiva: do que estamos falando. **Revista Educação Especial**, 0(26), 19-30. *Recuperado* de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. – Porto Alegre: Mediação, 2009.

OMS. **Organização Mundial de Saúde**. Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1> Acesso em 29 de dezembro de 2021.

COSTA, Ademárcia. **Educação Inclusiva sobre Representação Social e Formação Docente**. São Paulo, SP: Editora Sucesso, 2010.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

FARIA Juliana Guimarães; GALAN-MANAS, Anabel. Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 57, n. 1, p. 265-286, abr. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000100265&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jul. 2020.

FERNANDES, Jamara Mendes, REIS, Ivoni de Freitas. O papel da formação continuada no trabalho dos professores de química com alunos surdos. **Revista Educação Especial**, vol. 32, pp. 1-16, 2019. Universidade Federal de Santa Maria.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Editora InterSaberes, 1ª edição, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

FROEHLICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade, Petrópolis: Vozes. 2002.

GUGEL, Maria aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. - (Coleção contemporânea).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista [online]**. 2011, n. 41 [Acessado 13 Março 2022], pp. 61-79. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>>. Pub. 09 Dez 2011. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>.

KELMAN, Celeste Azulay. Os diferentes papéis do professor intérprete. **Rev. Espaço**., INES, v.24, p. 25-30. 2005. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/242604012_Os_diferentes_papeis_do_professor_inteprete. Acesso em 28 de dezembro de 2021.

LACERDA, Cristina B. F. de; POLETTI, Juliana E. **A escola inclusiva para surdos**: a situação singular do intérprete de língua de sinais. FAPESP/ANPED, 2004. Disponível em:<http://www.anped.org.br/reunioes/27gt15/t151.pdf>.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas [36]: 133 - 153, maio/agosto 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEITE, Emeli Marques Costa. **Os Papéis do Intérprete de Libras na Sala de Aula Inclusiva**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

LOPES, Gustavo Casimiro. O preconceito contra o deficiente ao longo da história. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 17, n. 176, 2013. Disponível em: . Acesso em 10 de março de 2022.

LOPES, Maura Corcini, FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. 3. reino. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Porquê? E como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica/** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 8. ed. – [2. Reimpr.] – São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Diléia Aparecida. Título: **Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, 2009.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira, **Educação Especial no Brasil: História e Políticas** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira, **Educação Especial no Brasil: História e Políticas**. – 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía, Medellín**, v. 22, n. 57, p. 93- 109, maio-ago. 2010b.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação Especial e inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 8., 2015, Uberaba. Anais.... Uberaba: Uniube, 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso 13 de julho de 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 18 de jul. 2020

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Laura Ceretta; FERNANDES, Sueli de Fátima. Reflexão sobre o perfil e expectativas dos participantes do ProLibras no Estado do Paraná. **Revista Educação Especial**. edição 2007- nº 30.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Matias de. **O eu no enunciado do outro: a voz do intérprete durante o ato interpretativo do par linguístico Libras/ Língua Portuguesa**. Dissertação de mestrado em linguística- Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais. **ETD – Educação temática digital**, Campinas, v 7, n. 2, Jun (p.135- 146), 2006.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (ORGS): **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller (org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

QUADROS, Ronice Muller. **Exame Prolibras**. Florianópolis, 2009.

QUADROS, Ronice Muller. O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: Educação a distância. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.169-185.

QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2005.

REILY, Lúcia. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. São Paulo: Papyrus, 2004.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Descubra, 2006.

ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. **O que fazer com os rudes?** Isaías Alves e as divergências sobre o papel da inteligência na organização escolar (1930-1942). Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. 2018, v. 57, n. 1, pp. 287-318. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/010318138651578353081>>.

ROSA, Andrea da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Dissertação de Mestrado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2005.

RUSSO, Ângela. **Intérprete de Língua de Sinais: uma posição discursiva em construção**. Dissertação de Mestrado: UFRGS, Porto Alegre: 2009.

SÁ, Ana Paula Beserra de; AGIO, Gabriela Bravio; PRAZERES, Regiane Cristina; PEREIRA, Suellen Rodrigues; SIMÕES, Viviane Augusta Pires. A inclusão de alunos com deficiência de intelecto na rede pública de ensino: o desafio docente. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 15, n. 2, p. 183-201, jul./dez. 2015.

SANTIAGO, Vania de Aquino Albres. **Português e libras em diálogo**: Os procedimentos de tradução e o campo do sentido. Libras em estudo: tradução/interpretação / Neiva de Aquino Albres e Vania de Aquino Albres Santiago (organizadoras). – São Paulo: FENEIS, 2012.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SANTOS, I.; GRILLO, J.; DUTRA, P. Intérprete educacional: teoria *versus* prática. In: **Revista da Feneis**, n° 41, set-nov, 2010. p. 26-30.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO A INCLUSÃO? **IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX)** – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”. UEG – Campus Inhumas: 8 a 13 de junho de 2015.

SASSAKI, Romeo Kazumi. Inclusão, o paradigma da próxima década. **Mensagem**, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Amanda Melo da. **A representação da Língua Brasileira de Sinais para os surdos no Prolibras em Roraima**. Dissertação de mestrado, Boa Vista, 2012.

SILVA, Keli Maria de Souza Costa. **Intérprete de Língua de Sinais**: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos. 2013. 87 fls. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, set. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300695&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 15 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661085>.

Teixeira, Ricardo Antônio Gonçalves. EDUCAÇÃO DO ANORMAL A PARTIR DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA. História da Educação [online]. 2019, v. 23 [Acessado 8 Outubro 2022], e90024. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/90024>>. Pub. 25 Nov 2019. ISSN 2236-3459. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/90024>.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de jul. 2020.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILSP) na pós-graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. IN: QUADROS, R.

M. (org.). **Cadernos de Tradução**. N° 26. 2010/2. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN: 1414-526X.

VIEIRA, Jessica Fernanda Esteves. **Inclusão social**: uma reflexão crítica das políticas públicas direcionadas à pessoa com deficiência. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO (PERFIL)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

Mestranda: Ana Paula de Paula da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Questionário (Perfil) – Tradutor Intérprete de Libras/Português– TILSP

1. Sexo:

- (A) Masculino
- (B) Feminino

2. Idade:

- (A) Até 20 anos
- (B) 25 a 30 anos
- (C) 30 a 50 anos
- (D) 50 anos ou mais

3. Nível de escolaridade o qual foi exigido para o exercício de sua função.

- (A) Ensino Médio – outros cursos
- (B) Ensino Médio – Magistério

- (C) Ensino Superior – Pedagogia
- (D) Ensino Superior – outros cursos: _____

4. Há quantos anos fez o curso assinalado na questão 3?

- (A) Há 2 anos ou menos.
- (B) De 3 a 10 anos
- (C) De 10 a 20 anos
- (D) Há mais de 20 anos

5. Tipo de instituição que você realizou o curso superior.

- (A) Pública federal
- (B) Pública estadual
- (C) Privada
- (D) Não se aplica

6. Forma que você realizou o curso superior.

- (A) Presencial
- (B) Semi- presencial
- (C) A distância
- (D) Não se aplica

7. Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

- (A) Atualização (mínimo de 180 h)
- (B) Especialização (mínimo de 360 h)
- (C) Mestrado
- (D) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

8. Indique qual a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

- (A) Educação enfatizando gestão escolar.
- (B) Educação enfatizando Educação Especial/ Educação Inclusiva.
- (C) Educação enfatizando outros aspectos pedagógicos da educação.
- (D) Outras áreas que não seja a educação: _____

9. Quanto a formação continuada, indique a temática que você costuma fazer. (Indique mais de um, se for o caso)

- (A) Aspectos pedagógicos para trabalhar na prática.
- (B) Educação Inclusiva / Educação Especial
- (C) Assuntos teóricos para conhecer a realidade de surdos.
- (D) Não costumo realizar formação continuada. Ou outros: _____

11) Tempo de exercício na profissão

- (A) Há menos de 1 ano
- (B) De 1 a 5 anos
- (C) De 5 a 10 anos
- (D) Há mais de 20 anos

12) Tempo de exercício profissional na escola

- (A) Há menos de 1 ano
- (B) De 1 a 5 anos
- (C) De 5 a 10 anos
- (D) Há mais de 20 anos

13) Carga horária semanal trabalhada.

- (A) 20 horas aula
- (B) 25 horas aula
- (C) 30 horas aula
- (D) 40 horas aula

14) Em quantas escola você trabalha?

- (A) Apenas nesta escola.
- (B) Em 2 escolas.
- (C) Em 3 escolas.
- (D) Não se aplica. Ou mais de 3 escolas: _____

15) Em qual modalidade de ensino você trabalha?

- (A) Educação Infantil
- (B) Ensino Fundamental I

(C) Ensino Fundamental II

(D) Ensino médio

16) Qual é a sua situação trabalhista?

(A) Estatutário

(B) CLT

(C) Contrato temporário

(D) Outros: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

Mestranda: Ana Paula de Paula da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

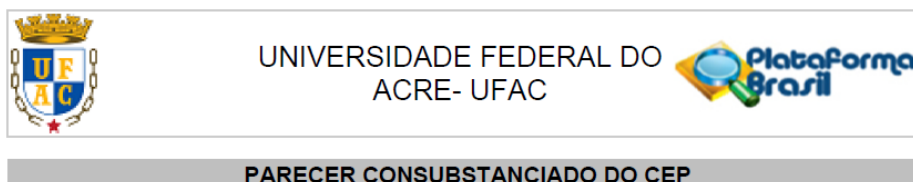
Entrevista semiestruturada – Tradutor intérprete de Libras/Português – TILSP

1. O que te fez escolher a profissão de Tradutor Intérprete de Libras/Português? Quais cursos você já fez para atuar nesta profissão? Em quais instituições? Em Cruzeiro do sul ou outro lugar?
2. O que você considera necessário para inclusão de alunos com surdez nas escolas regulares?
3. Qual o papel do Tradutor Intérprete de Libras/Português no ensino de Libras?
4. Quais são as suas atribuições quanto a sua atuação com o aluno surdo na sala de aula?
5. Quais os desafios e as dificuldades que você enfrenta como profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português com o aluno surdo? Quais estratégias utiliza para vencer as dificuldades?
6. Considera que sua formação inicial foi suficiente para interpretar em ambiente escolar? Por quê?
7. De que maneira a formação continuada voltada para sua área de atuação contribui para o seu desenvolvimento profissional enquanto Tradutor Intérprete de Libras/Português?
08. Como você avalia o(s) curso(s) do(s) qual(is) você participou quanto: a objetivos, metodologia, os conteúdos e recursos didáticos?
09. Você sente necessidade de participar de mais capacitação em qual(is) área(s)? Por quê?
10. Existem alguns aspectos nos quais estes cursos te ajudaram/ ajudam na sua atuação como Tradutor intérprete de Libras/Português? Em quais aspectos?
11. No processo do ensinar Libras, qual o papel do TILSP?
12. Qual a importância do Tradutor Intérprete de Libras/Português para o surdo?

13. Quais são as competências e habilidades que um TILSP precisa para exercer sua função?
14. A sua atuação de Tradutor Intérprete de Libras/Português, além do espaço da sala de aula, ocupa outros espaços? Quais? Qual a dinâmica cotidiana dessa sua função?
15. Com base em suas experiências, como você considera que deveria ser a formação do TILSP para atuar na educação?
16. Como você avalia o papel do Tradutor Intérprete de Libras/Português na educação?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Tradutor intérprete de Libras: formação profissional, ensino de Libras e atuação em sala de aula no município de Cruzeiro do Sul/Acre

Pesquisador: ANA PAULA DE PAULA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40150820.1.0000.5010

Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre- UFAC

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Acre- UFAC

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.482.785

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, da Universidade Federal do Acre, campus Floresta, que tem como problema de pesquisa a seguinte pergunta: "qual a relação estabelecida entre a formação profissional, o ensinar Libras e a atuação do tradutor intérprete de Libras em sala de aula no município em Cruzeiro do Sul/Acre?". Busca-se, portanto, como objetivo principal, "analisar a relação existente entre a formação profissional, o ensinar Libras e a atuação do tradutor intérprete de Libras em sala de aula no município de Cruzeiro do Sul/Acre.". Trata-se de "pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos exploratória-descritiva" que fará uso de procedimentos bibliográficos e "de campo, com o uso da entrevista semiestruturada e do questionário". A amostra definida conta com 20 participantes, todos "tradutores intérpretes de Libras atuantes em sala de aula da rede estadual e municipal de Cruzeiro do Sul/Acre". Conforme indicado no projeto, "os dados serão analisados com o uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), por meio da análise categorial, definida a posteriori".

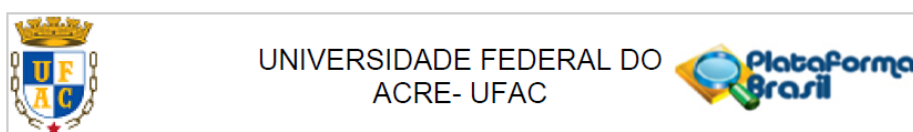
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral/primário:

"Analisar a relação existente entre a formação profissional, o ensino de Libras e a atuação do

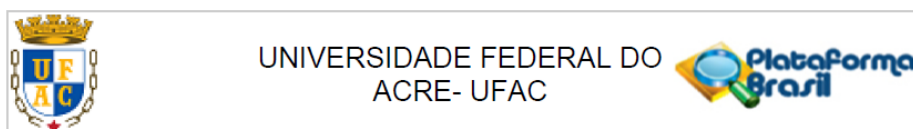
Endereço: "Campus Universitário" Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cepufac@hotmail.com

Página 01 de 09



Continuação do Parecer: 4.482.785

tradutor intérprete de Libras em sala de aula em Cruzeiro do Sul/Acre."



Continuação do Parecer: 4.482.785

Parecer favorável à realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

1- Esta pesquisa não poderá ser descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP, sob pena de ser considerada antiética, conforme estabelece a Resolução CNS Nº466/2012, X.3- 4.

2- Em conformidade com as diretrizes estabelecidas a Resolução CNS Nº 466/2012, XI.2, d; o pesquisador responsável deve apresentar relatórios parcial e final ao CEP. O Relatório parcial deve ser apresentado após coleta de dados, "demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento" (Resolução CNS Nº 466/2012, II.20) e o Relatório Final deverá ser apresentado "após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados" (RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012, II.19).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1657171.pdf	10/11/2020 13:01:31		Aceito
Outros	CRONOGRAMA.pdf	10/11/2020 10:10:24	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
Outros	termoautorizacaopesquisaJeane.pdf	10/11/2020 00:15:30	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
Outros	TermorealizacaopesquisaHebe.pdf	10/11/2020 00:15:00	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
Outros	TermorealizacaopesquisaAmarisio.pdf	10/11/2020 00:14:27	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
Outros	TermorealizacaopesquisaRuth.pdf	10/11/2020 00:13:53	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	InfraestruturaAmarisio.pdf	10/11/2020 00:11:28	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	InfraestruturaRuth.pdf	10/11/2020 00:08:54	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	10/11/2020 00:00:21	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETODETALHADO.docx	06/11/2020	ANA PAULA DE	Aceito

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Átilio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 4.482.785

/ Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.docx	18:30:46	PAULA DA SILVA	Aceito
Outros	ORCAMENTO.pdf	06/11/2020 18:03:30	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracaodeusodedados.pdf	30/10/2020 18:03:14	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PERFIL_TILS.doc	30/10/2020 17:59:48	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
Outros	ENTREVISTATILS.docx	30/10/2020 17:59:11	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Declaracaocoletadedadosnaofoiiniiciada.pdf	30/10/2020 17:57:24	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Termorealizacaopesquisa.pdf	30/10/2020 17:55:06	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/10/2020 17:49:54	ANA PAULA DE PAULA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO BRANCO, 23 de Dezembro de 2020

Assinado por:
JOÃO LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Aúlio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cepufac@hotmail.com