

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE TRADUTORES
INTÉRPRETES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE
SINAIS NO ENSINO SUPERIOR**

TAÍS MARGUTTI DO AMARAL GURGEL

**PIRACICABA, SP
2010**

PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE TRADUTORES INTÉRPRETES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR

TAÍS MARGUTTI DO AMARAL GURGEL

ORIENTADOR: PROFA. DRA. CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

**Tese apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para obtenção
do título de Doutor em Educação.**

**PIRACICABA, SP
2010**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Profª Drª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Profª Drª Ana Cláudia Balieiro Lodi

Profª Drª Kathryn Marie Pacheco Harrison

Formatado: Inglês (EUA)

Profª Drª Maria Cecília Carareto Ferreira

Profª Drª Maria Cecília Rafael de Góes

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese aos meus pais Reynaldo e Célia e à minha irmã Flávia, pelo incentivo, apoio e amor que sempre me deram.

AGRADECIMENTOS

- Primeiramente a Deus por conceder-me sempre saúde, força, alegria e amor.
- Aos **meus pais**, por todos os ensinamentos e apoio que sempre me deram na minha formação e na minha educação, **e ainda** pelo amor e carinho que cultivamos um pelo outro.
- À **minha irmã**, que sempre será a minha grande amiga e companheira, por todo incentivo e valorização ao meu estudo.
- Às **minhas avós** que moram no meu coração, pelo amor e carinho que sempre me dedicaram.
- Às minhas **amigas, primas e Leandro** por sempre estarem ao meu lado incentivando e confiando. Obrigada pela colaboração.
- À **Maria de Lurdes e Dona Maria**, por tudo que representam na minha vida, pela dedicação e pelo amor materno que sempre me deram.
- À professora **Dra. Cristina Broglia Feitosa Lacerda** pela força, amizade, companheirismo, profissionalismo e afeto dedicados durante muito tempo na minha vida. Obrigada pela confiança e orientação para o desenvolvimento dessa Tese e outros trabalhos
- À professora **Ana Cláudia Lodi, Maria Cecília Carareto Ferreira, Maria Cecília Rafael de Góes e Kathryn Marie Pacheco Harrison**, que foram minhas professoras na Graduação e na Pós-Graduação e hoje são minhas colegas de profissão e minhas amigas, por enriquecerem minha formação profissional e, em especial, esse meu trabalho. Vocês são pessoas especiais.
- Aos colegas professores de todo o Brasil que gentilmente atenderam à minha solicitação e colaboraram para esta pesquisa. Sem o apoio de vocês não seria possível desenvolver meu estudo.
- Às secretárias do PPGE, pelo carinho e atenção oferecidos quando necessitei de suas ajudas.
- À CAPES, pelo apoio financeiro ao meu projeto de pesquisa.
- À profa. Neide Poli pela competente revisão deste texto.

RESUMO

Este trabalho tem como foco de investigação Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/TILS que atuam no Ensino Superior (ES), com ênfase em sua formação e práticas. A partir de uma construção teórico-metodológica de natureza qualitativa e quantitativa, a investigação se desenvolveu apoiada em respostas de 37 (trinta e sete) entrevistados de diferentes cursos e diferentes Instituições de Ensino Superior do país, que foram localizados, sobretudo, através de contatos à distância (telefone, e-mail, e outros meios disponibilizados via internet). A opção pela técnica de entrevistas considerou o conceito de prática discursiva de Bakhtin (1997) e as análises obtidas acerca da atuação dos TILS mostram vários aspectos relevantes que interferem em sua atuação profissional relacionados a: certificações ou formação de TILS, dificuldades e desafios para atuarem como TILS, relações com outros profissionais, valorização desta profissão, exigências para formar e contratar TILS no ES, entre outras. Embora recente, esta profissão tem se caracterizado por um perfil complexo e repleto de indagações para toda a comunidade educacional brasileira, em particular, para aqueles interessados pela educação de surdos. São poucos os documentos que tratam da história e das atividades desenvolvidas por essa figura profissional e o fato de a profissão não estar regulamentada, favorece uma grande diversidade de exigências e competências solicitadas a estes profissionais. Assim, pois, neste trabalho, procuramos apresentar e discutir algumas evidências concretas de como tais profissionais, que hoje estão em ação no mercado de trabalho, se posicionam quando questionados sobre o que é ser um TILS. A premissa norteadora da pesquisa é a atuação do TILS, que não se restringe apenas a interpretar e passar conteúdos de uma língua para outra, mas se reflete inclusive nas questões históricas que envolvem este profissional. Neste contexto e baseando-nos nas entrevistas, podemos observar perfis bastante variados e especificidades nos processos de escolha e de formação para se atuar nesta profissão como intérpretes.

Palavras-chave: Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, Ensino Superior, Educação Especial.

ABSTRACT

Formatado: Inglês (EUA)

The investigation's focus of this thesis is the Interpreters of Brazilian Sign Language who act in College, emphasizing their practice and educational background.

Based on a qualitative and quantitative theoretical-methodological construction of, this investigation is supported by 37 (thirty seven) key, interviews answers of 37 subjects who work at several College Institutions and courses of the country. They were all mainly reached by distance contact (phone, e-mail, and other internet means).

The interview's technique optin took into consideration Bakhtin's (1997) discursive practice concept. The analysis obtained the SLTI answers about their work show relevant aspects that interfere in his professional work related to: Brazilian Sign Language Interpreter educacional background or certification, Brazilian Sign Language Interpreter difficulties and challenges, interactions with other professionals, valorization of this profession, and the demands to prepare and hire Brazilian Sign Language Interpreter for College. Despite the fact that this profession is recent, it has a complex profile full of investigative questions for the Brazilian educational community, and in particular, those interested in the education of the deaf. There are few documentations that illustrate this profession's history and activity and the fact of it has not been regulated, leads to a great diversity of demands and competencies towards these professionals.

Therefore, in this investigation, we focused on presenting and discussing some concrete evidences of how this professionals, nowadays is in activity, responds when questioned about being a Brazilian Sign Language Interpreter. The main discussion of this investigation is that the Brazilian Sign Language Interpreter job is not restrained to interpreting and sending contents from one language to another, but it also reflects historic themes that involve this profession. Based on the interviews, we can observe that there are many different professional profiles, showing that there is a diversity of specificities in the process of choosing and acquiring educational background in order to act as a professional interpreter.

Key-words: Brazilian Sign Language Interpreter, College, Special Education

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1- Estado onde os TILS atuam

Gráfico 2- Sexo

Gráfico 3- Faixa etária dos entrevistados

Gráfico 4- Instituição em que atuam

Gráfico 5- Curso de graduação

Gráfico 6- Curso superior que frequentaram

Gráfico 7- Como se tornaram TILS

Gráfico 8- Cursos ou formação específica em Libras

Gráfico 9- Tipos de cursos ou formação específica em Libras

Gráfico 10- Total de horas cursadas na formação em Libras

Gráfico 11- Aprovação no Prolibras

Gráfico 12- Cursos de formação específica para atuar como TILS

Gráfico 13- Cursos de formação específica frequentados pelos TILS

Gráfico 14- Total de horas do curso de TILS

Gráfico 15- Ano que fizeram o curso de TILS

Gráfico 16- Profissionais que ministravam as aulas do curso de TILS

Gráfico 17- Avaliação do curso e sua utilidade para a atuação

Gráfico 18- TILS com formação específica no ES

Gráfico 19- O início da atuação dos TILS nas IES

Gráfico 20- Tempo de atuação na IES como TILS

Gráfico 21- Forma de contratação

Gráfico 22- Exigências para que os TILS atuem na IES

Gráfico 23- Carga horária dos TILS

Gráfico 24- Cursos que os TILS atuaram ou atuam

Gráfico 25- Estudantes surdos na IES que atuam

Gráfico 26- TILS na IES que atuam

Gráfico 27- Estudantes surdos em sala de aula

Gráfico 28- Relação com os estudantes surdos

Gráfico 29- Relação com os estudantes ouvintes

Gráfico 30- Relação com os professores

Gráfico 31- Acesso aos conteúdos que serão ministrados antes das aulas

Gráfico 32- O que os TILS acham da profissão

Gráfico 33- A percepção dos TILS em relação à valorização e reconhecimento da profissão pelos alunos surdos e pelas IES

Gráfico 34- As dificuldades encontradas pelos TILS em sua atuação

Gráfico 35- Três exemplos de princípios fundamentais à formação de TILS para atuação no ES

Gráfico 36- As conquistas obtidas nesta profissão tão nova

Gráfico 37- Os desafios encontrados nesta profissão tão nova

Gráfico 38- A proficiência em uma língua garante condição para atuar como TILS.

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
LISTA DE GRÁFICOS.....	08
INTRODUÇÃO.....	12

CAPITULO 1

UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: A EDUCAÇÃO DO SURDO.....	15
1.1- A educação do surdo no Ensino Superior.....	33

CAPÍTULO 2

INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA NATUREZA E FUNÇÃO.....	40
2.1-Formação do TILS	52
2.2-Atuação do TILS no espaço educacional.....	65
2.3- O TILS e sua atuação no Ensino Superior.....	70

CAPÍTULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	78
3.1-Procedimentos iniciais para a construção teórico-metodológica da pesquisa.....	78
3.2 - Coleta, organização e sistematização dos dados.....	80

CAPÍTULO 4

TRADUTORES INTÉRPRETES DE LIBRAS E SUA ATUAÇÃO NO ENSINO	
---	--

SUPERIOR: depoimentos sobre sua atuação e necessidades formativas.....	123
4.1. ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS: focalizando a atuação e necessidades formativas.....	124
4.1.1-Sobre as exigências pedagógicas e a atuação do TILS.....	124
4.1.2-Atividades realizadas pelos intérpretes no espaço acadêmico.....	128
4.1.3-Dificuldades na atuação como TILS.....	138
4.1.4-Sobre a valorização do profissional TILS frente a IES e os alunos surdos.....	143
4.1.5-Sobre a necessidade formativa do TILS.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS:discutindo a formação dos Tradutores Intérpretes de Libras.....	153
ANEXO 1.....	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162

INTRODUÇÃO

Durante minhas experiências no curso de Graduação em Fonoaudiologia, realizei estágios e projetos de iniciação científica na área da surdez. Após essa maravilhosa experiência de melhor compreender o mundo dos surdos, ingressei no Mestrado em Educação com o objetivo de estudar o papel do instrutor surdo e sua atuação na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas. Esse processo me estimulou a ampliar meus conhecimentos levando-me a participar de alguns projetos de pesquisa em escolas bilíngües que contavam com a figura do instrutor surdo e com Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS). Nesse mesmo período iniciei o curso Superior de Formação de Intérpretes de Língua de Sinais, para aprofundar meus conhecimentos na área de tradução e interpretação de Libras juntamente com parte teórica que acompanha toda a formação para se tornar um TILS.

No presente trabalho, busco contribuir nessa direção, discutindo e investigando TILS que atuam no Ensino Superior, com destaque ao perfil desses profissionais, aspectos de suas formações e de suas práticas.

Apoiada em entrevistas realizadas com TILS que atuam em diversas regiões brasileiras a investigação apresenta dados relevantes que permitem refletir sobre o atual contexto universitário brasileiro e sua atual política educacional, que defende a inclusão da pessoa com deficiência em cursos superiores. No caso de estudantes surdos, esta política requer que a inclusão demande a presença de um profissional específico para mediar as relações de comunicação entre surdos e ouvintes, favorecendo sua construção de conhecimento no espaço educacional. Entre os profissionais que atuam na efetivação de práticas de educação inclusiva, encontra-se, o TILS, profissional previsto no Decreto 5.626 e responsável pela acessibilidade lingüística dos alunos surdos que freqüentam parte da Educação Básica e Ensino Superior, interpretando do Português para a Libras e vice-versa. Assim, conhecer melhor o perfil dos TILS, sua trajetória e a sua atuação no ES pode contribuir para a

reflexão acerca das necessidades de formação deste profissional presente no processo de inclusão bilíngüe de estudantes surdos em nível superior.

A partir de uma construção teórico-metodológica de natureza qualitativa e quantitativa, esta investigação se desenvolveu apoiada em respostas de 37 (trinta e sete) entrevistados de diferentes cursos e diferentes Instituições de Ensino Superior do país que foram localizados, sobretudo, através de contatos à distância (telefone, e-mail, e outros meios disponibilizados via internet). A opção pela técnica de entrevistas levou em conta o conceito de prática discursiva de Bakhtin (1997) e as análises obtidas acerca da atuação dos TILS, mostrando vários aspectos relevantes que interferem em sua atuação profissional relacionados à: certificações ou formação enquanto TILS, dificuldades e desafios para atuarem como TILS, relações com outros profissionais, valorização desta profissão, exigências para formar e contratar TILS no ES, entre outras. Além disso, as proposições de M. Bakhtin e as produções bibliográficas atuais sobre a formação e o perfil dos profissionais TILS que atuam no Ensino Superior foram os suportes teóricos que nortearam as análises e reflexões desta pesquisa.

Vale destacar que, embora recente, a profissão de TILS tem se caracterizado por um perfil complexo e repleto de indagações para toda a comunidade educacional brasileira, em particular, para aqueles interessados pela educação de surdos. Para discutir e relatar o processo dessa pesquisa e seus resultados, organizamos o estudo em cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresenta um breve histórico do Ensino Superior e as políticas de Educação Especial para a educação do surdo no Ensino Superior, já que a educação brasileira hoje é um sistema educacional-inclusivo e, para muitos, um grande desafio. No segundo capítulo, expõem-se as referências teóricas assumidas para situar o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais, fazendo considerações sobre sua natureza e função, discutindo aspectos relativos à formação do TILS, sua atuação no espaço educacional e no Ensino Superior. O terceiro capítulo aborda a metodologia da pesquisa, apresentando a coleta das entrevistas, a organização e a análise das vivências e práticas dos TILS no Ensino Superior, tais como perfil, formação e os caminhos percorridos para estarem hoje em Instituições de Ensino Superior. No quarto capítulo, apresentam-se algumas discussões que aprofundam as análises das entrevistas realizadas com os 37 (trinta e sete) TILS, referenciadas em depoimentos sobre a formação de TILS e relatos sobre suas práticas. E, por último, fazemos algumas considerações sobre a

formação do TILS, como ela vem ocorrendo nos dias de hoje, as exigências e as conseqüências destas para a atuação de TILS no Ensino Superior em nosso país. Com essas reflexões, almejamos ampliar e contribuir para novas reflexões, práticas e o aprimoramento de sua formação.

CAPÍTULO 1

UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação é considerada um dos maiores desafios da sociedade brasileira. Os investimentos para a melhoria da qualidade de ensino vêm sendo ampliados nos últimos anos pelo Ministério da Educação (MEC), consciente de que sérias atitudes precisam ser tomadas para compensar o atraso de alguns setores importantes da educação no Brasil.

Estudos de Guimarães, Maculan e Mota (2006) apontam que, apesar de existir um avanço na qualidade dos setores de Pós-graduação, que se destacam no cenário mundial, há deficiência na organização de acesso aos alunos socialmente menos privilegiados, ou seja, existe uma preocupação em abrir cursos e mais cursos mas ainda com grande “preconceito” social, mantendo o nível superior de educação acessível a poucos. Assim, para os autores, a questão econômica e social torna-se um fator que deve ser enfrentado e desafiado no processo de crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES). Dessa forma, percebemos que, no decorrer dos anos, algumas universidades avançaram juntamente com o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES).

De acordo com os autores, apesar de o Brasil ser um país com tantas riquezas, é necessária uma mudança radical na qualidade de todos os níveis de ensino. Frente a essa discussão, o investimento inicial referente ao ensino deve ocorrer principalmente na formação de professores, visto que profissionais qualificados são o sustento e a base para a educação. Dessa maneira, o acesso do aluno ao Ensino Superior (ES), seu ingresso, permanência e valorização pelos docentes se constituem fatores de responsabilidade das IES. Sabe-se que para ingressar no ES, as vagas são restritas e uma pequena parte da população é que tem acesso a este nível de ensino. Assim, segundo os autores, a gestão da universidade e as medidas

tomadas pelas instituições devem abranger tanto as questões relacionadas às pesquisas, quanto os projetos enlaçados com o desenvolvimento social e econômico do país. O envolvimento social, educacional e governamental exige medidas que possibilitarão a melhoria da qualidade de formação da população e consequentemente de sua qualidade de vida.

Diante dessas discussões, faz-se necessário abordar mesmo que superficialmente, marcos do ensino e os processos da reforma universitária ocorrida em diversos países, em âmbito mundial. Para isso, destacamos Bourdieu (2002) que, em seus estudos, principalmente a partir dos anos 60 do século passado, focaliza o problema das desigualdades escolares, ou seja, as pessoas menos privilegiadas são excluídas no ambiente educacional.

O que ocorreu de fato é que a escola se tornou um espaço onde as desigualdades sociais aconteciam, a disputa entre os alunos baseava-se em critérios nem sempre racionais e assim destacavam-se os grupos mais dominantes e talentosos, favorecendo a origem social do aluno e não sua capacidade. Dessa forma, o espaço educacional que seria idealmente um espaço de posições igualitárias, não só de ensino, mas de investimentos educacionais, tornou-se, no período dos anos 60, um local de fortalecimento de oportunidades que marcava a classe social do aluno, do sexo, massificando o ensino propriamente dito. Segundo Nogueira e Nogueira (2002):

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (p. 18).

Com isso, nesse período, a questão “cultural” também se torna um elemento bastante questionado pelo autor, que dizia que as pessoas com um nível cultural mais elevado eram avaliadas na escola como estudantes com um desempenho melhor, com um estilo mais elegante, sendo assim, julgados não pelo seu aprendizado, mas por sua hierarquia na escala social. Cabe lembrar que, nesse período dos anos 60 até os anos 70, as instituições tinham interesse em investir nos alunos de classe social mais privilegiada, por isso, o ensino pedagógico e a maneira de avaliar seus alunos eram organizados de forma a atender e favorecer as classes dominantes. Dessa maneira, os alunos que se afastam dos padrões idealizados no decorrer de toda a história acabam sendo excluídos e vítimas de fracasso escolar.

Conseqüentemente, reformas estruturais e educacionais no sistema de ensino, na organização da escola e na aceitação desses alunos são fundamentais, pois as muitas diferenças culturais, raciais e sociais acabam interferindo no processo de educação e de desenvolvimento do alunado.

Em decorrência disso, ao analisarmos a trajetória da história educacional dos mais privilegiados socialmente, deparamo-nos com a educação especial e, mais recentemente, com a chamada educação inclusiva, que volta sua atenção para pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), um contexto no qual a maior problemática está em enfrentar aspectos que fogem da “normalidade” e que perpassam valores, culturas e pensamentos de cada época. A discussão da chamada educação especial no espaço do ES é bastante recente e nos interessa especialmente neste estudo. Nas últimas duas décadas, a educação inclusiva, além de ser considerada de direito social, responsabiliza-se também por assegurar o acesso e a formação educativa dos estudantes com NEE (Moreira, 2004).

Assim, ao analisarmos a trajetória da Educação Especial, observamos que, poucas iniciativas eram feitas em relação a ela e seu atendimento centrava-se em instituições especializadas públicas e privadas, sendo as privadas em maior número. Segundo Ferreira (2006), as poucas classes especiais para atender os alunos com NEE revelavam que eles não eram prioridade e que mudanças na área educacional precisavam ocorrer para atender a todos. No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) aponta que as instituições educacionais em geral devem procurar atender às demandas de pessoas com NEE em diversos locais, com direito ao acesso a uma boa qualidade de ensino e à aprendizagem. Essa orientação influencia documentos nacionais que passam a elaborar políticas com vistas a atingir tal objetivo.

É apenas nas últimas décadas do século XIX que as características das instituições se modificam e acontece a descrença pela recuperação dos institucionalizados. Neste período, altera-se também a população atendida, pois saem os grupos economicamente favorecidos, que esperavam a cura, e entram os pobres, os delinqüentes, os culturalmente diferentes e os deficientes mais graves. (MOREIRA, p. 23, 2006).

Mesmo assim, observa-se que, ao longo de quase todo o século XX, a sociedade brasileira, suas agências formadoras e seus agentes empregadores regeram-se por padrões de normalidade. As pessoas com deficiência eram naturalmente compreendidas como fora do âmbito social. (BRASIL, 2001).

A amplitude e o impacto do tema inclusão, para quem participa do processo educacional há alguns anos, faz lembrar modismos e movimentos que procuravam enfrentar problemas da educação. Ao longo dos últimos anos passou-se pela “carência cultural”, pela educação compensatória, pela educação dos desprivilegiados; foi realçada a psicologia educacional dos despossuídos; passou-se pelo marginalizado cultural, onde foram evidenciados os estigmas e os preconceitos; desembocou-se nas profecias auto-realizadoras, destacou-se que as soluções pareciam vir da escola pragmática pregando a teoria de esforço; tratou-se a educação como medo à “liberdade”, foi ressaltada a “liberdade para aprender”, os princípios da não diretividade, caminhou-se para o mundo do “construtivismo”, do “interacionismo”, da abordagem sócio-histórica, da plenitude da afetividade, da amorização, do enfoque “holístico”; chegou-se a resgatar Freud para a educação, tratou-se das escolas progressistas, reprodutistas, escolanovistas, histórico-críticas, dos enfoques conservadores, reformistas e revolucionários, foram vários os embates sobre o positivismo na educação, a dialética pedagógica e a pedagogia do oprimido, entre outros. (PAGOTTII e TEIXEIRA, 2005, p. 44).

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN 9394/96), que discute a Educação Especial; a Constituição Federal (1988), no seu artigo 208, inciso III, referente ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e as declarações do Estado brasileiro de oferecer educação a todos, sem excluir e discriminar, orientam-nos para uma prática de inclusão.

Nessa direção, Castanho e Freitas (2007) também fazem destaque sobre as atitudes do Conselho Nacional de Educação quando citam as diretrizes nacionais para a Educação Especial, trazendo o relatório CNE/CEB nº 17/2001, de 03 de julho de 2001 e a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, nos quais registra-se que os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos com NEE.

Este tema é inesgotável e extremamente importante, pois, como verificamos anteriormente, envolve organizações e declarações como a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1994, e a Declaração de Salamanca, que apoiou a educação inclusiva como um direito à educação para todos, reconhecendo as diferenças e o respeito para se incluir o aluno que historicamente esteve excluído. Muitas barreiras sociais permanecem, contudo, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o direito à Educação está assegurado a todos (Brasil, 2001).

Desse modo, a discussão da Educação Especial e da inclusão de estudantes com NEE chega ao ES trazendo tensões, visto que as IES sempre trabalharam com alunos com bom desempenho acadêmico, em geral sem qualquer dificuldade de aprendizagem ou necessidade de adaptações especiais. Mais recentemente, após os debates mundiais preocupados com a inclusão dos grupos minoritários, as

peças com NEE passaram a freqüentar escolas de Educação Básica de melhor qualidade e começaram a chegar nas IES gerando uma demanda e um debate mais intenso acerca da inclusão no ES. Nesse contexto, a inclusão do aluno com NEE passa a ser um grande desafio para toda a Educação (desde a Educação Infantil até o ES) que apresenta forte carência na formação e no direcionamento de políticas públicas que avancem para uma educação inclusiva de qualidade. E isso é ainda mais grave no ES: "Hoje com os avanços que se foram verificando nos diferentes graus de ensino, a reflexão começa a se estender sobre a Integração/Inclusão de estudantes com necessidades especiais na Universidade." (MOREIRA, 2004, p.1).

No âmbito acadêmico, segundo a autora, as reformas e os projetos para as universidades foram instalados tardiamente e em momentos diversos tanto políticos como sociais e econômicos. Porém, sabe-se que essas mudanças não acontecem rapidamente, de um dia para o outro, ao contrário, mudanças vão ocorrendo de forma lenta, pois são necessárias ações para quebra de preconceitos, eliminação de barreiras de várias ordens, e, como diz a autora, é um grande desafio social criar um modelo de IES inclusiva, pois a diversidade ainda é pouco aceita neste espaço. Historicamente, a universidade não surgiu para atender as necessidades da população:

...é preciso não perder de vista que o nascimento da universidade no Brasil não se concretizou alicerçado às necessidades da realidade educacional nacional bem como, não se pautou em políticas governamentais construídas a partir da preocupação de a mesma contribuir significativamente para democratizar o direito à educação. (MOREIRA, p.1).

Assim, se fizermos um resgate histórico, podemos verificar que mesmo nos estatutos das universidades brasileiras no ano de 1931, as questões voltadas para os mais privilegiados permaneciam como uma marca de exclusão. Contudo, com a reforma universitária de 1963, foi feita pressão sobre a universidade pública visando à entrada de alunos com NEE. O que se via ainda era o espaço universitário sem muitas mudanças, mas a participação política e a luta da própria sociedade em relação à educação começou a crescer. Segundo Moreira (2004), as pessoas com NEE que eram excluídas de seus direitos à educação desde a Educação Básica acabaram sendo prejudicadas em seu ingresso no ES, não tendo assegurado o seu direito a uma formação equivalente àquela oferecida aos demais alunos. Baseando-se nessas questões político-educacionais foi apenas no ano de 1996, com a LDB 9.394/96, Capítulo V, que versava sobre os alunos com NEE, que estes tiveram seu direito reconhecido de atendimento nas redes regulares de ensino.

Afinal não se pode perder de vista que, de um lado a reforma do Estado, que está sendo implantada nas últimas décadas vem definindo a universidade muito mais como uma organização social do que uma instituição social, de outro que, o projeto de reforma universitária em curso está distante de assumir os enfrentamentos necessários para concretizar uma universidade pública, caráter essencial para a inclusão social e educacional. (MOREIRA, 2004, p.2).

É importante salientar que as mudanças no Brasil estão em diálogo com transformações que foram ocorrendo em nível mundial. Assim, alguns estudiosos, focalizando alunos com NEE no ES abordam questões relacionadas aos direitos iguais e às políticas propostas pela UNESCO e pela Conferência Mundial sobre Educação Superior - que ocorreu em Paris, em 1988 - acontecimentos que geraram espaços e ideias para a concepção atual de ES:

a) Acesso ao ensino. O acesso aos estudos superiores será igual para todos; b) Responsabilidade do Estado. O Estado conserva uma função essencial no financiamento do ensino superior. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade lhe presta e dever-se-ia continuar reforçando, sempre mais, a fim de garantir o desenvolvimento deste tipo de ensino, de aumentar a sua eficiência e manter a qualidade e pertinência; c) Apoio à pesquisa. Promover, gerar e difundir conhecimento por meio da pesquisa [...] fomentar e desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, ao mesmo tempo que a pesquisa no campo das ciências sociais, das ciências humanas e das artes; d) Responsabilidade social. A educação superior deve fazer prevalecer os valores e os ideais de uma cultura de paz, formar cidadãos que participem ativamente na sociedade [...] para consolidar, num contexto de justiça dos direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz. (CASTELÕES, 2002, p. 2 in Castanho e Freitas, 2007).

Diante dessa concepção, encontramos a Portaria do MEC nº 3284, do ano de 2003, a qual define que o estudante, ao ingressar no ES, tem a sua presença garantida neste espaço educacional. Segundo Moreira (2004), a instituição que se preocupa com a inclusão precisa visar o ingresso e a permanência desse aluno conjuntamente com os demais estudantes. Assim, não basta apenas as instituições públicas e privadas fazerem uma banca especial para avaliar candidatos com NEE somente no processo vestibular. De fato, existe sim a necessidade de organizar bancas especiais (“as condições de acessibilidade, os apoios didático-pedagógicos e tecnológicos disponíveis a esses alunos no momento das provas são recursos fundamentais para seu desempenho”) no momento do processo seletivo de ingresso nas IES para a realização da prova (MOREIRA, 2004, p.201). Porém, essa atenção tem que ser dada constantemente durante a permanência desse aluno no espaço acadêmico. “Este acordar da universidade é complexo, pois a passagem para a inclusão significa mudança na dinâmica institucional e em cada um de nós.

Professores, alunos, funcionários, comunidade em geral, de uma forma ou outra, são co-sujeitos do processo de inclusão” (MOREIRA, 2004, p.179)

Existem instituições em diversos estados da federação (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Acre, entre outros) que vêm ampliando e melhorando sua atuação e função como espaço educacional, propondo-se a dar suporte e garantir a entrada de alunos portadores de alguma necessidade. O que se sabe é que a maioria delas, muitas vezes, oferecem núcleos de estudos, de pesquisas e projetos com propostas de inclusão e reconhecimento da valorização das diferenças dos alunos. Com isso, a educação especial não se torna um núcleo paralelo e alguns preconceitos começam a ser reavaliados e revertidos com novas iniciativas e mudanças nas atitudes da própria instituição (CASTANHO e FREITAS, 2007).

Neste contexto, tanto a escola básica quanto as universidades deveriam analisar seus modos de ensino e seus currículos, reavaliando essas questões relativas às diferenças sociais.

Assim, ao falarmos de inclusão no ES, estamos entendendo que este é um processo que está sendo trabalhado e incorporado lentamente nas instituições. Entretanto, as discussões na área da Educação, principalmente da atual política nacional de educação, que defende a inclusão para todos os estudantes, favorecem o surgimento de programas governamentais interessados em atender melhor esse público, como por exemplo o Programa Incluir do MEC, o qual será mencionado ainda neste capítulo e que tem como proposta apoiar ações que visem acessibilidade e a permanência no ES financiando projetos para as universidades públicas federais. Todavia, o Ministério da Educação, por ser Órgão Federal representativo de diretrizes educacionais voltadas para o ensino, tem como objetivo assegurar a educação de qualidade para todas as pessoas em diferentes níveis, etapas e modalidades, nas instituições Federais de Ensino Superior, como previsto nos Decretos nº. 5.296, de dezembro de 2004, e nº 5.626, de dezembro de 2005, entre outros.

... e chama a atenção para as Instituições desenvolverem ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infra-estrutura, de capacitação de recursos humanos, de modo que atendam uma permanência de qualidade a esses alunos. Nova iniciativa oficial ocorre pela Portaria MEC nº1.679/1999, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. (MOREIRA, 2004, p.3).

Dessa forma, a presença de uma pessoa com NEE exige adaptações no sistema educacional, as quais não se restringem aos aspectos físicos e/ou de barreiras arquitetônicas, mas envolvem uma atenção ampla para as diversas dificuldades que podem surgir nas relações desta pessoa com necessidades singulares com o meio acadêmico. Conseqüentemente, mesmo estando um pouco distantes de um modelo de educação de qualidade para todos, observamos que algumas IES estão se mobilizando e se estruturando para garantir apoio institucional aos alunos com NEE, com ações específicas que precisam ser constantemente reavaliadas em suas diferentes modalidades e níveis, visando que o espaço acadêmico se torne um local acessível aos alunos com NEE, com suportes necessários à sua educação.

Segundo Moreira (2004), o MEC tomou a frente para defender os alunos com NEE. Nos processos para credenciamento e reconhecimento de curso para autorização de funcionamento e posteriormente para emissão de diploma, as comissões designadas pelo Ministério analisam e pontuam questões relativas à acessibilidade para as NEE obrigando as IES a terem maior atenção para estes aspectos e isso, de certa maneira, contribui para a melhoria da qualidade no atendimento e no ensino ao aluno com NEE. Segundo a autora, ao receber o aluno com NEE, a IES tem que se dispor oficialmente a exercer uma política inclusiva.

Nessa mesma direção, a Portaria nº1793/1994, art. 1º, orienta a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, preferencialmente nos cursos de Psicologia, Pedagogia e em todas as Licenciaturas. Além disso, sugere que questões relativas a essa disciplina também sejam ofertadas em cursos da área da saúde e serviço social, entre outros. Sabe-se que documentos que orientam e sugerem não garantem que as IES cumpram as recomendações, mas apontam para uma política atenta às questões da inclusão, que é seguida por alguns, e que não era contemplada anteriormente nem mesmo nas recomendações oficiais. Ainda, através do Aviso Circular MEC/GM nº 277/96, orienta-se que as instituições se preparem para receber alunos candidatos com NEE nos seus processos seletivos e vestibulares, sejam estas públicas ou privadas, favorecendo melhores condições para o ingresso destes alunos ao ensino de nível superior.

A autora realizou, durante um período determinado, um projeto em sua universidade buscando analisar o acesso, o ingresso e a permanência dos alunos com NEE, discutindo como essas questões ocorriam nos cursos de Licenciatura.

Dessa forma, ela percebeu que, com a chegada dos alunos com NEE, a instituição passa a rever as suas ações educativas, e construir ações considerando o respeito à diversidade e a inclusão desses alunos, indicadas nos relatos de alunos e professores sobre vivências nas IES. Para Moreira (2004), investigar a prática pedagógica em cursos de Licenciatura, envolvendo alunos com NEE é um investimento que favorece ações educativas que envolvem e contemplam o aprendizado dos alunos. Baseando-se nas investigações do estudo da autora, percebe-se que a questão da inclusão no espaço universitário não ocorre repentinamente; ela se inicia eliminando barreiras e preconceitos que socialmente precisam ser enfrentados. A autora também mostrou que tanto para o aluno com NEE, quanto para os professores, não é uma tarefa fácil a educação inclusiva, principalmente numa instituição que está elaborando e implantando programas integrados de apoio aos alunos com NEE.

Do mesmo modo, apresentar como a universidade vem trabalhando no ingresso e permanência desses alunos e dessas alunas é uma forma de refletir sobre o compromisso social, político e pedagógico dessa instituição, com uma demanda que foi ao largo da história renegada à segregação, ao assistencialismo e a filantropia. (MOREIRA, 2004, p.13).

Assim, o espaço acadêmico não se restringe a um espaço físico, constituído de regras, que se preocupa apenas com ensinar, mas deve ser visto como um local que oferece oportunidades para novos olhares e fazeres, que vai além de ensinar seus alunos, ou seja, visa formar profissionais de qualidade num ambiente sem desigualdades e exclusão social. Dessa maneira, a ação de atendimento a alunos com NEE é indutiva de outras ações e possibilita a promoção de discussões no âmbito da formação de futuros profissionais da educação que terão também como tarefa acolher e acompanhar alunos com NEE na educação básica. Trata-se de um desafio para os formadores que atuam no ES, responsáveis por formar formadores que atuarão nos demais níveis de ensino.

Neste contexto, destacamos pesquisa realizada por Chacon (2001), discutida por Moreira (2004), que focaliza as ações das universidades brasileiras mediante a Portaria nº1793/1994. Chacon (2001) estuda as grades curriculares de cursos de Pedagogia e Psicologia de IES estaduais e privadas dos estados de São Paulo e Mato Grosso e das universidades federais de todo o Brasil, num total de 58 IES, e verifica que destas somente 13 mostraram mudanças na grade curricular atendendo ao proposto na referida Portaria. Essa realidade demonstra a falta de interesse das

IES pela formação na área e aponta o despreparo dos profissionais que irão atuar com alunos portadores de NEE. Essa constatação é preocupante e exige desses profissionais uma tomada de consciência para ressignificação de suas ações e posturas no que se refere às questões da educação.

Assim, tanto as IES quanto os professores precisam se organizar para atender adequadamente os estudantes com NEE que chegam a este nível de ensino. No entanto, o que se sabe é que, em algumas instituições, os alunos estão incluídos apenas pelo ato da matrícula, sem que exista uma política institucional para orientar a efetivação do processo inclusivo e acadêmico. Dessa forma, seus direitos a uma política de educação especial na perspectiva da inclusão no ES, não são respeitados. “Somos um país de 24,5 milhões de pessoas com deficiência (14,5% da população) e a acessibilidade é uma responsabilidade e um direito de todos os cidadãos” (www.inep.br, p. 13). Estes dados revelam um número expressivo de pessoas com NEE, demandando atendimento adequado em todos os níveis de ensino, inclusive no ES.

Segundo Castro (1994), o ES não pode ser visto como uma instituição homogênea, pois serve a centenas de pessoas em um curto espaço de tempo, com uma grande diversidade de papéis, de problemas e está cada vez mais sendo marcado pelo aumento das diferenças. Assim, em meio a tantas crises dentro das IES, sejam estas referentes aos perfis dos alunos, aos diplomas, ao ensino, aos cursos, às pesquisas, ainda temos os estudantes com NEE que se constituem em mais uma demanda que necessita de suportes adequados para poderem fazer parte desse espaço, enfrentarem barreiras e alcançarem uma educação de qualidade.

Castanho e Freitas (2007), em seu trabalho, citam Chauí (2004) a qual afirma que a questão da inclusão passa a ser um desafio para o ES e que a ausência de políticas públicas nessa direção não favorece uma educação efetiva. Acrescenta ainda que esta é uma questão de cidadania e de democracia, conseqüentemente, de direito de todo cidadão.

Todavia, transformações nesta direção exigirão alterações no sistema de educação, incluindo ações pedagógicas, reformulações e profundas mudanças dos educadores que receberão uma diversidade de alunos, com diferentes “necessidades”.

A universidade é historicamente um centro de excelência voltado para a formação e o desenvolvimento dos melhores alunos e das classes mais abastadas. A esta visão se contrapõe um movimento social amplo de acolhimento das pessoas

com NEE e do reconhecimento de seus direitos e capacidades. Assim, ampliar a vocação da universidade e torná-la acessível e inclusiva não é tarefa fácil. A legislação certamente induz certas ações como por exemplo, quando a comissão de reconhecimento do MEC avalia a acessibilidade, mas, quando ela é apenas orientadora de ações, as respostas são bem menos evidentes, conforme Chacon (2001), mencionado anteriormente. Nesse sentido, políticas de financiamento voltadas para estas ações fomentam maior interesse e disposição em aderir às idéias de uma educação inclusiva. As questões de acessibilidade, em geral, demandam ações que envolvem recursos financeiros (máquina e impressora em braile, TILS, reformulações arquitetônicas, entre outras) e neste sentido o aporte de verbas pode funcionar como uma alavanca para que o processo de inclusão de estudantes com NEE no ES aconteça.

Nessa direção, destacam-se os editais de 2007, 2008 e 2009, divulgados pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, voltados para o Programa INCLUIR, que visa financiar ações das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que promovam o acesso das pessoas com NEE ao ES, bem como sua permanência.

O Programa INCLUIR tem objetivos específicos que estão voltados para a criação e implementação de políticas e ações concretas que visem a inclusão de pessoas com NEE, com a função de garantir essa inclusão com qualidade, tanto em relação a espaço físico, materiais, metodologia de ensino, adequações arquitetônicas, quanto em relação aos projetos de pesquisa e demais atividades propostas pelas IES. Assim, existem condições para as IFES apresentarem suas propostas, pois a verba do programa destina-se a incentivar que as IES públicas federais elaborem projetos de acessibilidade a pessoas com NEE, porta de entrada importante para que esse espaço se configure como um espaço social inclusivo.

Desse modo, no que se refere à inclusão, fica de fato marcado que para receber as pessoas com NEE, as instituições precisam ser orientadas e conscientizadas de que o seu espaço deverá passar por mudanças, tanto estruturais quanto administrativas e pedagógicas. Dessa maneira, os trabalhos realizados pelos programas de inclusão dentro de algumas instituições, como veremos exemplos ainda neste capítulo, visam criar e avaliar as condições oferecidas para que os alunos com NEE tenham educação de qualidade.

Apesar de os objetivos dos programas sobre a inclusão nas diferentes IES buscarem atender estudantes, ampliando seus serviços e aumentando o número de

profissionais para ajudarem nesta organização, temos ainda uma realidade bastante complexa a ser enfrentada. Pagotti e Teixeira (2005) revelam em seus estudos a questão de a inclusão no ES estar historicamente voltada para o assistencialismo, para a proteção e a integração.

Paralelamente, as próprias IES buscam discutir entre si como lidar com esta nova realidade. Desde 1995, vêm ocorrendo reuniões e fóruns voltados para o debate sobre a Educação Especial no ES, com a intenção de mapear o que vem sendo desenvolvido pelas universidades federais com alunos incluídos. Todavia, estas reuniões e fóruns não geraram desdobramentos significativos na área, já que a realidade pouco foi transformada nestes últimos 15 anos em relação ao número de alunos com NEE incluídos neste nível de ensino.

Nesse sentido, faz-se necessário apresentar um breve relato desses encontros para ilustrar a intencionalidade e o alcance dessas ações. O primeiro deles foi o encontro nacional que ocorreu na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em 1995. A partir deste encontro outros foram organizados nos anos de 1996 a 2002, no Mato Grosso, em Belém e Brasília, totalizando a realização de quatro Fóruns Nacionais. Estes eventos eram apoiados pela Secretaria de Educação Especial do MEC e pretendia-se refletir sobre a possibilidade de melhor receber os estudantes com NEE no ES. Em 1996 e 1997 foram realizados também alguns encontros regionais no Rio Grande do Sul e Paraná, entre outros estados.

No ano de 2008, a Universidade Estadual de Londrina, interessada em retomar discussões iniciadas nesses fóruns nacionais e regionais, organizou o I Seminário Inclusão no ES: Trajetória do Estudante Surdo. Destacamos este evento por tratar especificamente da questão da inclusão de alunos surdos. Os estudos realizados por Moreira (2008), trazidos no seminário, mostraram que nesse período ocorreram mudanças na própria equipe gestora do MEC no que se refere à Educação Especial, focalizando uma política de inclusão mais voltada para a Educação Básica.

Em todo o país, a mudança mais visível é que muitas instituições já contam com núcleos de apoio à inclusão de estudantes com NEE bem organizados. No referido seminário, algumas experiências foram apresentadas: a Universidade Estadual de Maringá (UEM), ao longo dos anos, tem conseguido transformar ações promovidas por este núcleo em normas a serem implantadas em toda a universidade; na PUC Minas, o Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educativas Especiais foi criado mais recentemente (NAI, 2007) e

declara: “A Universidade, como uma instituição de reflexão e investigação, deve adequar espaços de ensino, pesquisa e extensão que se preocupem com as diferenças dos alunos, para que de fato, concretize o seu compromisso com uma educação emancipatória para todos” (p.4); na Universidade Estadual de Londrina, não foi organizado um núcleo propriamente, mas uma Comissão permanente de atendimento a alunos portadores de necessidades educativas especiais (CODE), a qual, após alguns anos, devido ao aumento do número de alunos, passou a chamar-se Programa de acompanhamento ao estudante com necessidades educativas especiais (PROENE), contando com a ajuda e o apoio de profissionais e docentes.

O acompanhamento do estudante inicia por um momento de acolhimento, para assegurar a ele que não é um mero número na universidade e ouvir suas solicitações quanto ao apoio institucional. Geralmente, as expectativas do estudante referem-se a tratamento de saúde física e emocional, remoção de barreiras atitudinais, da comunicação, físicas e arquitetônicas, trancamento de curso ou prorrogação de prazo para seu término, licenças especiais, fracionamento de série, programas especiais de disciplinas, e até mesmo a auxílio para sua condição de pobreza. (FERREIRA, 2006, p. 52).

Estes são apenas alguns exemplos de modos de organização das universidades para lidar com as demandas geradas pela política nacional de inclusão para a educação. Contudo, apesar de todos esses cuidados e apoio em relação aos alunos com NEE, pesquisas como as de Pagotti e Teixeira (2005) demonstram que a preocupação com a inclusão escolar envolve também a questão da integração na política educacional que é fortemente marcada pela importância da capacitação profissional no processo dessa inclusão. Podemos, nesse sentido, abrir um leque de temas sobre as diversas inquietações que surgem dentro do ES e as adaptações exigidas para receber esses alunos. Temos assim dois eixos de discussão, um que já foi mencionado acima, que é preparar a instituição para receber alunos com NEE e o outro, que é preparar o futuro professor da educação básica (o licenciando) para lidar adequadamente com alunos com NEE.

Segundo Vitaliano (2007, p.404):

Muito embora nosso país tenha assumido uma política inclusiva -haja vista o texto contido na LDB/96, determinando que a Educação Especial deva ser oferecida, preferencialmente, no ensino regular para atender as peculiaridades dos alunos que apresentem NEE- e tenhamos também a Portaria nº. 1.793 publicada em dezembro de 1994 recomendando que nos currículos dos cursos superiores, prioritariamente nos de Pedagogia e Psicologia, se ofertasse uma disciplina com conteúdos de Educação

Especial que desse ênfase à integração do portador de NEE, verificamos que poucas instituições de ensino superior até 2000 tinham se mobilizado para atender a essa Portaria.

Dessa forma, os planos de ensino das disciplinas oferecidas nos cursos de Licenciatura devem estar atentos às questões levantadas a fim de que sejam adequados para a formação de futuros professores, para que estes, por sua vez, saibam lidar com a inclusão de alunos com NEE. Essa organização curricular se torna um novo desafio para o ES, pois mobiliza a questão da educação especial, as IES, a inclusão, interferindo assim, nas políticas públicas de formação de professores (MACIEL, 2007). Dessa maneira, pensar a educação especial significa trazê-la para dentro das IES como uma disciplina necessária para os cursos de Licenciatura.

Algumas instituições, como por exemplo a PUC Minas e a UERJ, quando recebem alunos com NEE, muitas vezes, contam com o apoio e a ajuda de docentes, colegas, pesquisadores, familiares, como também com suporte técnico oferecido por membros da própria comunidade, e com espaços e ações que orientam sobre o atendimento aos alunos; porém esta é a realidade de um pequeno número de instituições (MENICUCCI, 2007). Todavia, é freqüente nos depararmos com instituições que não estão de fato preocupadas em receber e dar suporte aos alunos com NEE.

De acordo com a autora, apesar de algumas IES oferecerem apoio de maneira geral, elas não dispõem de estrutura física e equipamentos para incluir e integrar o aluno portador de deficiência. Dessa maneira, os docentes, apesar de parecerem abertos para novos movimentos, também apresentam dificuldades devido à sua formação.

Já Pagotti e Teixeira (2005), em seus estudos, mencionam Nascimento (2000), para quem a educação inclusiva e seus variados envolvimento institucionais são muito complexos e não devem cair no assistencialismo. Nos relatos obtidos em suas pesquisas e estudos, alguns professores revelam que não se sentem preparados ou não têm uma boa formação acadêmica para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Os autores trazem como exemplo a disciplina de Psicologia da Educação que, para muitos, contemplaria estas questões em alguns cursos de Licenciatura, mas é oferecida com um programa insuficiente e os futuros professores acabam aprendendo mais na prática, com suas experiências no campo.

É fato que o professor inclusivo deva ter bom domínio teórico e determinação para agir na prática, mas será que ele tem para si parâmetros claros sobre que conhecimentos são fundamentais para o exercício da docência? (PAGOTTI e TEIXEIRA, 2005, p. 49).

Assim, um ponto a ser aprofundado é a formação de professores que irão trabalhar com alunos com NEE, uma vez que essa profissionalização dos professores passa a ser um marco social, fruto de acontecimentos educacionais que marcaram, de certa forma, a evolução pedagógica no Brasil. “A capacitação inicial e continuada de docentes é um dos passos decisivos para a construção da escola inclusiva e de uma prática pedagógica baseada na realidade do aluno” (MOREIRA, 2004, p.125). Para a autora:

Quanto à formação de professores, a Lei nº 5.692/71, entre outras providências, demarcou a existência de diferentes níveis de formação, instituiu a licenciatura curta e reconheceu a necessidade de formação específica em cursos específicos, o que incentivou a formação de especialistas também para o ensino em educação especial.

Para Teixeira (2004), no processo de formação de professores, apesar de existir a orientação para que seja ministrada uma disciplina que trate da temática da inclusão em todos os cursos de Licenciatura, grande parte dos alunos não conhecem e não refletem sobre seu papel como educador no processo inclusivo. As disciplinas na área da Educação, de maneira geral, seja no ensino público ou no privado, precisam aprofundar essas discussões, pois se esses futuros professores não tiverem um preparo de qualidade para trabalharem com seus alunos, não poderão colaborar com uma atuação pedagógica adequada. Dessa maneira, cada instituição vai se envolvendo de forma mais ou menos aprofundada nesse processo e, com isso, é comum encontrar professores que não estão e não se sentem preparados para atuar com esses alunos, pois não têm suporte teórico ou prático que lhes possibilite um trabalho adequado conforme as exigências dessa demanda.

Vitaliano (2007) também faz uma análise da necessidade de preparação pedagógica de professores, enfatizando que se o profissional está despreparado para ensinar, para participar do desenvolvimento do aluno que requer atenção diferenciada, ele não deve então, assumir esta responsabilidade. Para ela, mesmo que os cursos universitários, de pós-graduação, ofereçam programas de formação continuada ou disciplinas para preparar os docentes, os objetivos não são atingidos, pois os próprios professores que ministram as disciplinas não vivenciaram experiências nessa área. “Portanto, a formação pedagógica dos professores

universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual” (VITALIANO, 2007, p.401). Assim, o espaço acadêmico universitário deixa de se envolver com as questões metodológicas de ensino, com o processo de aprendizagem dos alunos e com o oferecimento de oportunidades iguais para os diversos estudantes, pois se o professor universitário apresenta pouco conhecimento para ensinar seus estudantes, como formará os futuros professores para preparar esse futuro docente?

Um outro ponto trazido pela autora é que, muitas vezes, os professores que recebem os alunos com NEE não modificam seus planos de aula, o seu modo de avaliá-los, mantendo assim uma visão tradicional de trabalho, sem considerar as diferenças/ajustes que a presença desses alunos demanda em relação à sua prática. Vitaliano (2007) ressalta ainda outra questão relevante. Alguns alunos com NEE relataram que procuram os professores para dizer quais são as suas dificuldades, e muitas vezes sugerem procedimentos que facilitariam seu aprendizado em aula e, de modo geral, os professores relutam ou não dão a devida atenção a essas sugestões.

Este exemplo mostra que, ainda temos professores que apresentam resistência para realizar adaptações necessárias ao processo de aprendizagem de alunos com NEE. Fato que confirma a necessidade de buscar alternativas para possibilitar aos professores universitários desenvolverem habilidades que venham favorecer efetivamente a inclusão de alunos com NEE também no ensino superior. (VITALIANO, 2007, p. 403).

Para intensificarmos esse debate, interessa trazer também estudo de Cavalcante e Moraes (2007), que aponta para o grande desafio que as IES enfrentam ao receber alunos com características lingüísticas singulares, focalizando neste caso os alunos indígenas. Os povos indígenas possuem singularidades lingüísticas e culturais e requerem condições especiais para a superação das barreiras que impedem um bom acompanhamento acadêmico. Nessas condições, os professores, funcionários e a própria instituição devem passar por uma transformação, o que exige mudanças nas interações e relações tanto de assistencialismo como de subalternidade, ou seja, “é necessário pensar numa perspectiva de *cidadanias pluraes*, o que requer a revisão do conceito universalizante e homogeneizante de cidadania” (p.94).

Todas essas angústias perpassam os caminhos dos professores que vão receber alunos com necessidades especiais e isso evidencia que as instituições precisam refletir melhor sobre essa realidade. Na opinião dos autores, o que acontece é a falta de ações relativas ao currículo e à organização político-pedagógica, ou seja, ações que envolvam toda a estrutura do ES e dos sujeitos que ali se encontram.

O estudo de Paredes (2007) também contribui para a nossa reflexão sobre a realidade de algumas instituições que se pretendem inclusivas. Em sua pesquisa a respeito das possibilidades e dos desafios das IES brasileiras, este autor aborda o acesso e a permanência dos povos indígenas no ES. As questões referentes aos índios constituem temática que envolve forte discriminação deste grupo social, comparada igualmente àquela enfrentada por negros, pobres, estrangeiros, etc, e por que não dizer por deficientes, surdos, cegos que também são discriminados e são uma novidade no cenário da inclusão no espaço universitário. Segundo o autor, o que existe no ES é a preocupação com a valorização das diferentes formas de vida e organização dos povos, o que não deve ocorrer de maneira a incentivar a marginalização e exclusão tão freqüentes na sociedade em geral.

Nesse contexto, precisamos determinar que a educação superior enquanto processo educativo constitui-se num processo de culturização, socialização e hominização; o que não necessariamente exige passar por processos de sofrimento, discriminação e marginalização. (PAREDES, 2007, p.79).

Essas discussões sobre as diferenças, a inclusão, a multiculturalidade e a diversidade nos permitem reavaliar as atitudes e as contribuições de todos que integram o ES. No caso dos povos indígenas do Brasil, o que ocorre com maior freqüência é a discriminação e o preconceito, que, segundo o autor, não pode ser tomado à parte de uma discussão crítica e política mais ampla envolvendo os princípios gerais da universidade.

Nesse sentido, participar do debate sobre “Povos indígenas e acesso no ensino superior”, tema do estudo de Paredes (2007), constitui-se numa importante oportunidade de discutir os desafios e as possibilidades, tanto da IES brasileira, como dos órgãos do Estado, no que se refere à responsabilidade de garantir que, as ações desenvolvidas com os setores pobres e marginalizados sejam devidamente acompanhadas e avaliadas, não só no âmbito financeiro, como também nos resultados sociais, econômicos, políticos e culturais.

De acordo com o autor, para examinar as questões relacionadas aos próprios

índios, faz-se necessário trazer de forma efetiva a participação destes nos programas de políticas públicas. Assim, com o acompanhamento dos órgãos competentes, eles podem implementar ações e participar de forma a contribuir para a verificação da existência e funcionalidade das organizações governamentais, não governamentais e da própria universidade.

Para investigar o acesso à formação no ES dos povos indígenas do Brasil, é preciso considerar aspectos político-pedagógicos envolvidos e relacionados com o princípio da inclusão. Isso também ocorre quando discutimos a presença do aluno com necessidades especiais no ES. É preciso que a IES do Brasil se comprometa e responda com objetividade aos desafios de garantir uma educação superior de qualidade.

Os povos indígenas não são povos limitados, são povos diferentes e como tais devem ser tratados. São povos com cultura, com tradição, com organização própria, com autonomia que, no momento de se proporem ações que os beneficiem, devem ser considerados para não fazer propostas desde nosso ponto de visão, desde os nossos interesses, desde nossa visão de mundo: nesse sentido, falar sobre o acesso ao ensino superior também nos obriga a falar sobre a permanência, e suas especificidades, e sobre o egresso. Neste sentido a academia poderia orientar o Estado para que não confunda e nem avalie a qualidade dos serviços educacionais pela quantidade de recursos investidos, senão também pela avaliação de resultados. Isto é importante, para que os índios não virem só um dado estatístico ou um objeto exótico que seja utilizado, pelas diversas instituições, como meio de obtenção de recursos, especialmente econômicos; e, no caso específico da academia, também como simples objeto de pesquisa. (PAREDES, 2007, p. 77).

Em um estudo realizado no Maranhão, o autor também destaca que as experiências na educação básica com os índios foram importantes, pois favoreceram o ingresso deles no ES. Dessa maneira, este acontecimento contribuiu para modificar a postura profissional e política dos docentes da instituição, pelo fato de eles serem um grupo culturalmente, lingüisticamente e cognitivamente diversificado. Além disso, o atendimento aos estudantes indígenas envolve questões também metodológicas, que deverão ser oferecidas e acompanhadas durante a formação e capacitação dos mesmos.

O autor defende que a proposta de uma boa formação superior aos índios deve estar voltada para a qualidade, garantia de permanência e futura integração no meio profissional após sua formação acadêmica.

Trouxemos, com um pouco mais de detalhes, o debate sobre a inclusão indígena no ES justamente por reconhecermos que há vários pontos semelhantes à situação enfrentada pelas pessoas com deficiência, e de forma ainda mais estreita

pelas pessoas surdas, usuárias de uma língua própria. Apesar de a proposta de inclusão querer proporcionar às pessoas com deficiência oportunidades semelhantes às da sociedade em que estão inseridas, mudanças ainda são necessárias. A inclusão precisa ser repensada em vários âmbitos, que ultrapassam os espaços educacionais. É necessário pensar a inclusão na sociedade, enfrentando questões da área da saúde e de segurança, entre outras, presentes nos mais diversos contextos sociais. Assim, é uma luta da minoria que tem como objetivo a luta para a mudança para uma sociedade mais justa e igualitária.

1.1- A EDUCAÇÃO DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

Diante de todo o contexto educacional-inclusivo, vimos que a educação brasileira tem hoje um grande desafio, qual seja, garantir o direito ao estudo a todas as pessoas, independente de suas condições individuais. Contudo, até que ponto as IES estão preparadas para receber os diferentes alunos com qualidade e eficiência?

Como já destacado, o direito à inclusão tem sido objeto de luta há muito tempo, até que leis mais atentas a essas necessidades foram propostas, embora não estejam sendo cumpridas integralmente.

Neste item, procuraremos abordar o ingresso do aluno surdo no ES e alguns aspectos desse percurso. Propor a inclusão educacional, focalizando, no caso deste estudo, a inclusão de surdos, requer reflexão e, muitas vezes, traz ansiedade para os educadores e para as IES. Com isso, pesquisando nesta área, deparamo-nos com depoimentos de pessoas surdas, como o caso de uma integrante da diretoria da FENEIS (Federação Nacional de Educação de Surdos), que relata: "Nossa luta é para que as determinações sejam cumpridas e que todos os surdos possam ter acesso à universidade" (FENEIS, 2008). Ela comenta ainda que já tentou implementar um núcleo para surdos em uma universidade pública no Rio de Janeiro, mas não teve sucesso. Como professora auxiliar de uma outra universidade, ela também defende a presença do TILS na sala de aula, pois sabe das dificuldades que os alunos enfrentam sem o apoio desse profissional. Cabe lembrar que as IES públicas apresentam de maneira geral, melhor qualidade de ensino, mas são menos acessíveis, devido à enorme concorrência nos processos seletivos e vestibulares. Já

as IES privadas proliferaram após a LDB e nelas está concentrado o maior número de estudantes com deficiência. Para Moreira (2004),

Nos seus relatos, os alunos relacionam a falta da concretização da inclusão na universidade às mazelas e dificuldades enfrentadas pelo ensino público brasileiro. Neste caso, não se pode esquecer que, apesar de a universidade pública lutar pela garantia de educação pública, gratuita e de qualidade, em que os princípios democráticos operem com igualdade de direitos, nas últimas décadas ocorreu acirramento das desigualdades sociais, educacionais e econômicas, muito embora o discurso oficial advoque pela inclusão social e educacional — um discurso questionável frente à situação do aluno com NEE em nosso país. (p.180).

Retomando o depoimento da professora surda, ela aponta ainda uma série de ajustes e ações que devem ser realizadas para um bom atendimento do aluno surdo no ES. O Decreto Federal 5.626/05 define a presença do TILS como obrigatória, mas a formação deste profissional é ainda insuficiente, o que traz problemas para o cotidiano de muitos estudantes surdos que freqüentam o ES¹. O ponto crucial da inclusão de estudantes surdos nas IES está na presença da Libras para mediar as relações educacionais. Nesse sentido, implementar o que está previsto no Decreto é um trabalho que, para muitas instituições, é considerado novo e requer cuidados para a seleção e adequação de alguns profissionais, no caso, de TILS, para que atendam adequadamente visando à adaptação social dos alunos surdos que ingressam no ES. Dessa maneira, os projetos político-pedagógicos implementados nas IES, precisam atentar para as necessidades dos alunos surdos, considerando adequação curricular e metodológica, formação de professores, entre outras. Cabe lembrar que muitos professores não estão preparados para receber alunos surdos e tornam-se muitas vezes resistentes à presença de TILS, já que não foram formados para atender esta clientela. Vale enfatizar que essa proposta exige mudanças no espaço acadêmico, a fim de proporcionar aos surdos o apoio de que necessitam para participem das práticas educacionais especialmente pensadas levando em conta suas singularidades. Conseqüentemente, trata-se de tarefa ampla para as instituições rever o sistema de ensino e reorganizar o seu projeto político-pedagógico objetivando a participação dos alunos surdos nas atividades propostas pela academia, sem que estes fiquem excluídos, já que existe uma diferença cultural e lingüística significativa. As práticas pedagógicas não podem ser as mesmas; a presença de alunos surdos, mesmo que sejam minoria, inseridos na mesma sala de aula dos ouvintes, demanda uma série de ajustes nos modos de ensinar e de

¹ Este tema será melhor discutido no Capítulo 2.

colaborar com o TILS os quais precisam ser debatidos. Dessa forma, o espaço educacional e a organização social do ES devem valorizar estes aspectos e assumir um compromisso que envolva todos que trabalham e estudam na instituição.

Não basta usar a língua de sinais como instrumento educacional. É necessário torná-la símbolo de uma cultura. Nem pior, nem melhor, apenas diferente. Reconhecer o surdo como diferente significa reconhecer a sua capacidade distinta de construir as questões lingüísticas, que vão além da modalidade de língua adotada no processo educacional (oral-auditiva ou viso-gestual), envolve interação e depende do contexto histórico, sócio-econômico e geográfico em que os interlocutores estão inseridos. (Cunha; Cavalcante; Gianini; Dorziat e Lima, p.1, 2007).

Partindo desse pressuposto, cabe lembrar que, de acordo com o documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007 de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o número de matrículas de alunos com NEE no ES, registrado entre o ano de 2003 e 2005, passou de 5.078 alunos para 11.999. Apesar de o crescimento de matrículas ser de 136%, o número total de matriculados com NEE ainda reflete grande exclusão educacional e social. No caso específico da surdez, são poucos os alunos que, durante a Educação Básica, contam com um TILS que lhes garanta estudo de qualidade e boa formação para se prepararem para os concursos vestibulares e processos seletivos e ingressarem no ES. Assim, esse percentual indica a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade às IES.

A universidade possivelmente seja a instituição mais chamada pela sociedade a acompanhar as transformações da vida humana. É o lócus do conhecimento, é de sua competência a produção científica e a articulação com as distintas áreas do conhecimento, sem, entretanto, abster-se de seu papel social perante os inúmeros movimentos de luta pelos direitos humanos. (MOREIRA, p.1, 2004).

A compreensão da situação vivenciada pelos estudantes indígenas no ES em muito pode colaborar para o debate no atendimento a ser oferecido aos alunos surdos neste nível de ensino. Dados do IBGE informam que apenas 300 pessoas surdas chegaram às universidades em 2000 (MANENTE, RODRIGUES e PALAMIN, 2007). Ou seja, trata-se de um grupo linguisticamente discriminado que merece atenção e que tem tido um acesso bastante restrito ao ES.

O que se sabe é que o movimento do surdo brasileiro para a Educação foi a primeira campanha de luta por seus direitos. Em seguida, veio a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão e, por fim, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Após

esses movimentos, veio a proposta de inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Graus (no ano de 1993), além de outro documento que propunha investigar as pessoas com necessidades especiais nos cursos de graduação (PAREDES, 2007).

Assim, o que se constata é que a entrada do aluno surdo no ES ainda é restrita e aqueles que ingressam podem ser considerados vitoriosos, uma vez que vivenciaram uma educação básica pouco atenta às suas necessidades lingüísticas e pedagógicas, favorecendo a baixa presença deles nas instituições universitárias. Além disso, aqueles que conseguem ingressar no ES, em geral, não contam com apoio significativo, pois as IES estão despreparadas para atender este alunado.

Manente, Rodrigues e Palamin (2007) entrevistaram um grupo de deficientes auditivos usuários da leitura labial e um grupo de surdos que fazia uso da língua de sinais com o objetivo de conhecer como ocorreu o acesso deles no ES. Durante o curso na universidade, os estudantes relataram que as principais dificuldades foram a falta de apoio por parte dos professores, falta de recursos como aparelhos de amplificação, de materiais pedagógicos, de TILS, de ajuda de colegas, entre outras. Cabe lembrar que, por serem “privados” da audição, os alunos surdos usuários de língua de sinais apresentam uma grande dificuldade com o português oral (já que eles têm como primeira língua a língua de sinais e não foram adequadamente assistidos neste aspecto na Educação Básica), o que demanda uma atenção especial. Além disso, necessitam do apoio de TILS durante todo o curso até a obtenção do diploma para iniciarem no mercado de trabalho.

Nesse contexto, e considerando as questões lingüísticas nos processos de ensino/aprendizagem, a atuação do TILS, em sala de aula, como mediador entre o estudante surdo e o professor, é necessária. “Muitas vezes, é a informação do IE (Intérprete Educacional) sobre as dificuldades ou facilidades dos alunos surdos no processo de ensino/aprendizagem que norteia uma ação pedagógica mais adequada dos professores” (LACERDA, 2007).

A ausência de TILS faz com que os alunos surdos fiquem prejudicados na obtenção de informações porque os professores não dominam a língua de sinais. O mesmo acontece com os índios, que encontram dificuldades na comunicação, pela condição lingüística e pela condição cultural, sendo estas, portanto, grandes desafios para ambos.

Mais uma vez, torna-se evidente que a IES tem que romper com a barreira lingüística, contratando, no caso dos surdos, TILS, facilitando o trabalho do

professor e permitindo que o aluno tenha a possibilidade de acesso ao aprendizado. Para isso, a instituição deve assumir a questão da educação bilíngüe como um novo projeto político-pedagógico, pois, como mencionado anteriormente, tanto os indígenas quanto os surdos são falantes e usuários de outra língua que não a língua portuguesa.

Ao pensarmos na questão da acessibilidade, no caso da surdez, o acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula é fundamental e para que isso aconteça, é primordial que a Libras esteja presente nesse espaço. Essa reflexão ajuda a quebrar a ilusão de que o Brasil é um país monolíngüe e abre espaço para que se considerem também outras línguas, como a Brasileira de Sinais e as dos indígenas que circulam entre comunidades de cidadãos brasileiros.

Pelo exposto, podemos afirmar que essa discussão vai além de qualquer grupo social, de qualquer limite e desafio. É uma questão global que abrange desde a escolarização básica desses alunos, que em geral é incompleta, até o ES. Para esta discussão, a assunção de uma abordagem bilíngüe possibilita a comunicação efetiva entre os povos, uma vez que favorece o reconhecimento do outro, da sua cultura e o respeito aos costumes.

Estas possibilidades de bilingüismo têm como principal determinante que os dois grupos em contato façam uso das duas línguas, porque elas, as línguas, além de servir como instrumentos de comunicação, também servem para criar e estruturar outro tipo de relações, seja de caráter político, cultural e, inclusive, econômico. (PAREDES, 2007, p.85).

No entanto, quando observamos a formação acadêmica no geral, constatamos que os problemas existem, mesmo com alunos que não são índios, que não são deficientes e essa questão merece ser compreendida e combatida, porque ela pode também ajudar a superar as dificuldades encontradas pelas minorias étnicas, lingüísticas, etc.

Dessa maneira, considerar esse espaço como um local que reflita a realidade dos seus estudantes requer muitas vezes transformações e ações no dia-a-dia, as quais possibilitem aberturas para a construção de conhecimento e interlocuções que promovam o acesso do público que hoje se encontra excluído.

Para Cavalcante e Moraes (2007), as próprias instituições precisam superar alguns obstáculos, romper alguns desafios internamente e, conseqüentemente, permitir uma troca e uma interação entre as diferentes instituições, incluindo a diversidade dos olhares dos profissionais que ali atuam. Reavaliar o passado também é um exercício para se construir uma política institucional que contribua

para mudanças e novas discussões a respeito de metodologias e avaliações.

Assim, defendemos, pois, uma inclusão não perversa, que questione o modelo atual, a estrutura vigente e se deixe transformar; defendemos enfim, uma política pública “alternativa”:

- que atenda à diversidade (ao direito à diferença) e, ao mesmo tempo, questione as desigualdades sócio-políticas e que tenha financiamento público adequado;

- que inclua ações afirmativas, uma vez que, historicamente, foram implantadas inúmeras políticas negativas;

- que garanta condições concretas para novos “percursos acadêmicos”, que garanta vagas para professores universitários (para que estes não tenham que vender seus serviços a Prefeitura.

[...]

- que questione os poderes desiguais;

- que encare a complexidade do diálogo entre diferentes lógicas, entre diferentes maneiras de explicar o mundo, de construir “verdades”, entre diferentes “racionalidades”;

- que estabeleça um diálogo na perspectiva da “intercientificidade”: que acolha e esteja aberto a novas sínteses teóricas, a novas abordagens metodológicas e a novas formas de avaliação. (CAVALCANTE e MORAES, 2007, p.109)

Diante disso, ao pensarmos que o ES constitui um espaço de produção de conhecimento, é neste ambiente que os valores a respeito da educação inclusiva necessitam ser vivenciados. E, juntamente com as ações dos professores, o ES precisa estar preparado para receber esses alunos com a implementação de ações políticas que permitam a sua presença.

A educação inclusiva passa a ser desafiadora e tanto os educadores como os representantes governamentais e a sociedade devem, não apenas se limitar ao que está escrito nos documentos, mas ir além (MOREIRA, 2004). Ou seja, o professor no ES necessita de competência e deve ser valorizado e mais bem atendido na sua formação de educador.

A relação do estudante com NE com a Universidade é pois, um processo interativo em que se devem considerar conjuntamente as suas características e as solicitações, recursos e possibilidades das Universidades. Esta relação encontra-se, no entanto, condicionada pelo reconhecimento de direitos da pessoa com NE. Classicamente consideram-se três direitos “educacionais” (HEGARTY, 1994): a) o direito à educação – a Universidade como já dissemos faz parte do sistema educativo, b) o direito à igualdade de oportunidades – isto é o direito de usufruir de oportunidades semelhantes às dos seus pares sem condições de deficiência e c) o direito à participação social – consubstanciado no direito

de usufruir dos equipamentos e condições postos à disposição de toda a comunidade. (RODRIGUES, 2003, p.01).

Com base nesses entendimentos, no próximo capítulo apresentaremos uma discussão sobre a função, formação do tradutor-intérprete de língua de sinais e a sua atuação no Ensino Superior.

CAPÍTULO 2

INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA NATUREZA E FUNÇÃO

Situar as primeiras atuações do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (Libras/Português)-TILS², profissional previsto no Decreto 5.626, de dezembro de 2005, não é uma tarefa fácil. São poucos os documentos que tratam da história e das atividades desenvolvidas por essa figura profissional e o fato de esta profissão não estar regulamentada deixa em aberto aspectos relativos à sua função, direitos e deveres (SANTOS, 2006). Neste trabalho, discutiremos a função do TILS, focalizando especialmente os intérpretes que atuam principalmente passando do português oral para a Libras e vice-versa, que se distingue do profissional tradutor de língua escrita³.

Reconhecemos que abordar fatos da sua história, bem como a sua constituição e atuação se faz necessário para entendermos melhor sua natureza. Afinal, o que é o Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS)? Ele interpreta ou traduz? Conceitos como tradução e interpretação parecem se confundir e serão discutidos no decorrer deste capítulo. O que nos interessa inicialmente é mostrar que a atuação do TILS não se restringe apenas a interpretar e passar conteúdos de uma língua para outra, mas vai muito além e isso se reflete inclusive nas questões históricas que envolvem esse profissional.

Santos (2006) retrata um pouco da história dos TILS, destacando que antigamente sua atuação ainda era pouco reconhecida em diferentes países.

² Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS), responsável por dar acessibilidade lingüística aos surdos com competência e fluência em Libras e em Português para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva.

³ Tradutor-Intérprete de Línguas Oraís atuam com a tradução simultânea e consecutiva de diferentes idiomas e espaços variados: congressos, palestras. Tradutor de língua escrita versa de um idioma para o outro na língua escrita.

Frequentemente pessoas ouvintes que tinham surdos na família, filhos ouvintes de pais surdos ou ouvintes amigos de surdos mediavam a comunicação e desenvolviam formas de interpretação entre os ouvintes e os grupos de surdos.

No Brasil, até o início da década de 1980, o trabalho dos TILS normalmente era voluntário, realizado por caridade, por amizade e em geral não era discutido ou questionado. Com isso, muitas vezes, os intérpretes assumiam uma postura assistencialista perante as pessoas surdas.

Essas pessoas aprendiam a língua de sinais no contato com familiares surdos e com a comunidade surda, especialmente em espaços religiosos. Esse convívio contribuía para uma relação aprofundada com a língua de sinais, o que proporcionava uma ampliação na fluência e na competência do TILS. Na atualidade, os espaços de atuação dos intérpretes se diversificaram bastante, tais como: educacional, religioso, empresarial, eventos científicos, locais de atendimento ao público (fóruns, cartórios, entre outros). Contudo, tais espaços ainda são frequentemente ocupados por pessoas que exercem, a função de intérprete por assistencialismo, por necessidade, atendendo diferentes interesses e situações, sem formação específica e sem um reconhecimento do profissionalismo desta atuação em muitos casos.

Para Souza e Silva (2006, p.2):

Historicamente, como se sabe, o principal espaço de aprendizagem da língua de sinais foi - e tem sido - o da instituição religiosa. Em geral são pessoas interessadas, inicialmente, na catequese da pessoa surda que se empenham em aprender os sinais. Todavia à medida que, dentro das igrejas, estabelecem relações de amizade e solidariedade com os surdos, passam a serem solicitados por eles para ajudá-los em situações das mais diversas - desde a interpretação de depoimentos em processos jurídicos até a de consultas médicas. Esse envolvimento confere à prática tradutória um traço de assistencialismo ou de cumplicidade fraterna, o que, circularmente, acaba por manter o serviço do intérprete em um *locus* outro que não o do profissional.

Isso favoreceu o fato de não se questionar, por longo tempo, esta atuação como uma profissão. Esse caráter assistencialista vem sofrendo transformações e nos dias atuais é possível encontrar um movimento mais consistente interessado na discussão desta função como uma atividade profissional. Assim, com a divulgação de propostas de inclusão e dos direitos sociais, a presença do intérprete se impõe para permitir que as pessoas surdas tenham ampla participação social, com a garantia de que seu direito às informações e à comunicação em sua língua seja respeitado. Dessa maneira, o TILS no Brasil é a pessoa que, tendo o domínio e a

fluência da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS e do Português, tem a capacidade de traduzir e interpretar da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa, ou seja, é capaz de verter conteúdos de uma língua para outra favorecendo a inserção social da pessoa surda (LACERDA, 2009).

Será que ser apenas fluente em uma língua, requisito básico para o exercício de TILS, é suficiente? Antes mesmo de abordarmos os aspectos lingüísticos que são fundamentais para a atuação do tradutor-intérprete, consideramos importante trazer um pouco mais da sua história.

A Federação Nacional de Educação e Instrução do Surdo (FENEIS) é a instituição de representação de surdos mais bem organizada no Brasil. Ela se apoia nas políticas e em discussões que objetivam promover ações voltadas para a comunidade surda, acompanhando os debates referentes ao grupo surdo em nível mundial. Em seu site, observamos alguns dados que expressam um pouco a trajetória dos intérpretes na comunidade surda e fica evidente que a história da constituição deste profissional ocorreu, como já citado, fortemente marcada por um assistencialismo, de maneira informal, devido à convivência e contato com a comunidade surda, principalmente nos ambientes religiosos.

Esta Federação também tem um departamento chamado Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS - DNIF, específico para discutir questões relativas à atuação de intérpretes. “Segundo o departamento, o intérprete é aquele que toma a posição de sinalizante ou de falante, transmitindo pensamentos, palavras e emoções do sinalizante, servindo de elo entre as duas modalidades de comunicação” (FENEIS, 2009).

A FENEIS, preocupada com o modo como os surdos eram atendidos, foi a primeira formadora de TILS no Brasil, oferecendo, Cursos de Libras com vários níveis de aprofundamento e, ao final, aplicava uma prova para avaliar a proficiência. Caso a pessoa fosse aprovada, receberia um certificado para atuar como intérprete. Vale ressaltar que esse modo de avaliar dá ênfase a uma formação do TILS que parece estar atenta apenas à fluência em língua de sinais, sem cuidar da formação mais ampla dos intérpretes contemplando outros aspectos. Para Lacerda (2007, p.12):

A visão de que bom domínio de Libras e fluência são suficientes para atuar como intérprete precisará ser revista, já que atualmente....apenas o conhecimento em Libras [é avaliado] (o domínio do Português não é questionado, é dado como proficiente) e aspectos das técnicas de interpretação não são considerados. São lacunas importantes que precisam ser sanadas quando se pretende um nível profissional elevado capaz de um trabalho adequado de interpretação envolvendo as

comunidades surdas.

Segundo a autora, além da certificação que a FENEIS oferece para os TILS, ela teve um papel marcante na questão do reconhecimento da língua de sinais como língua oficial no Brasil, resultado de diferentes estudos e trabalhos orientados por esta Federação, representando os movimentos sociais dos surdos.

É importante salientar que a força desta instituição apoiava-se também em outros movimentos dos surdos que estavam ocorrendo em âmbito mundial, como os debates sobre a inclusão, abordando a igualdade de oportunidade para todas as pessoas, inclusive para aquelas com deficiência. Assim, organizados em associações, os surdos se uniram e lutaram, e, em 1995, a Federação Mundial dos Surdos (WFD) publicou um manual com sugestões e orientações às associações de surdos, no Congresso Mundial da Áustria. Nesse manual, sugeria-se uma formação mais específica para o intérprete de língua de sinais, com propostas de cursos de curta duração, promovidos pelas próprias associações de surdos.

No Brasil, como em outros países, esse movimento é acompanhado por outros debates relativos à inclusão social, como a Carta de Jacarta, a Declaração de Salamanca, entre outros. Tanto a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que influenciou várias discussões no Brasil, quanto as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), aprovam e defendem a presença do surdo no meio social, garantindo-lhe o direito de acesso às informações em sua língua. Outros debates, ainda referentes ao movimento da comunidade surda em busca de uma educação digna e de direito, aconteceram em abril de 1999, no Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para surdos, na cidade de Porto Alegre/RS. Nessa ocasião, a comunidade surda elaborou um documento, “A Educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 2009), incluindo propostas relativas à educação, às aulas de Libras e à questão da inclusão escolar de alunos surdos envolvendo a presença de TILS no espaço educacional, assunto que será abordado posteriormente neste estudo. Podemos dizer que esses movimentos sociais no Brasil e no mundo foram importantes para orientar políticas que culminaram com a elaboração de legislação específica para a área e que também serão mencionadas mais adiante.

Assim, retomando as questões que permeiam a história dos TILS, seus espaços de atuação foram se modificando na medida em que os surdos foram conquistando um lugar mais dinâmico na comunidade, organizando-se melhor

socialmente e reivindicando seus direitos. Nessa direção, o que se observa nos dias de hoje é que o perfil dos TILS está sendo modificado e a luta pelo reconhecimento da profissão de intérpretes está ganhando espaço. Cabe lembrar que até bem pouco tempo, o TILS não era visto como um profissional⁴ e muito menos era remunerado por suas atuações.

Para Santos (2006), as pessoas tornam-se TILS e não nascem TILS e com o tempo vão desenvolvendo habilidades necessárias à sua atuação.

A constituição profissional dos ILS é um dos elementos que compõe as múltiplas identidades dos mesmos. Conhecer pontos históricos que marcaram a trajetória profissional dos intérpretes de línguas orais, bem como dos ILS, conhecer também, as noções conceituais que permeiam os espaços em que os TILS transitam, se faz necessário para entendermos o processo atual que esses profissionais vivem. Processo esse marcado pela busca da identidade profissional defendida por muitos ILS que estão à frente dos deslocamentos políticos desse grupo. (SANTOS, 2006, p. 42).

Destacamos, no decorrer da pesquisa, que a atuação do TILS vai muito além do conhecimento de Libras e que a falta de formação e preparo pode trazer prejuízos para sua atuação. A fluência no momento da interpretação (língua de sinais / português e vice-versa) é fundamental, mas outros fatores colocam-se também como primordiais. A interpretação é um processo ativo e dinâmico. Da mesma maneira que qualquer língua oral é uma língua viva, a Libras também é uma língua social e histórica, que adquire seu sentido no momento em que está sendo utilizada, num movimento ativo e não pode ser considerada como algo estático, como um sistema de regras. Sobral (2008) argumenta:

Ora, só podemos entender a língua de sinais nesses termos se entendermos as línguas a partir de uma perspectiva discursiva que não apenas incorpore necessariamente o conhecimento da abordagem lingüística (por exemplo a formação de palavras/sinais, a relação significado-significante) mas vá além deles ao mostrar que o sentido de palavras/sinais e de textos falados, escritos, sinalizados, só vem a existir nas situações de uso, situações sociais e históricas, fora do controle pessoal dos indivíduos, mas mesmo assim afetadas por eles e por suas relações – unindo assim, permanência e mudança. (SOBRAL, 2008, p. 130).

⁴ Apesar de a profissão “tradutor-intérprete de língua de sinais” não estar reconhecida, ela é prevista no Decreto 5.626/05, indicando espaços de formação e atuação do TILS. Usaremos esse termo nesta pesquisa, por reconhecer que é um profissional que vem atuando e assumindo inúmeras responsabilidades em diferentes lugares, principalmente os educacionais (escolas/Instituições/Universidades). A regulamentação da profissão está em tramitação no legislativo federal.

Dessa maneira, o TILS interpreta transitando entre línguas vivas, que têm variados sentidos e enunciados e isso deve ser passado da maneira mais íntegra possível ao seu público alvo, pois, por mais minucioso que seja o tradutor-intérprete, há sempre variações de sentido que podem permitir que algum mal-entendido ocorra no momento da interpretação. Ao pensarmos no sistema lingüístico, nos elementos das línguas humanas, nas suas regras e combinações, fica evidente que os sentidos vão muito além do significado ou da tradução de uma palavra. Bakhtin (1997) afirma que, desde o início da vida, o sujeito está mergulhado num mundo lingüístico e a formação de sua consciência se dá pelas condições concretas de existência dentro de uma sociedade. Para o autor, o diálogo face a face é apenas um tipo de relação dialógica, pois as interações através do discurso podem abranger pessoas que não se fazem presentes, existindo ainda a possibilidade de um diálogo da pessoa com ela mesma. Em todos esses casos, os sujeitos estão imersos num auditório social. Assim, o TILS e o surdo, nas suas relações e intermediações, apropriam-se da linguagem e muitas vezes se tensionam porque o intérprete, tendo o domínio da língua de sinais e da língua majoritária socialmente (no nosso caso o Português), pode ou não favorecer ao surdo a criação de uma situação de dependência.

No decorrer da história dos surdos, de seus movimentos sociais radicais, os TILS, na busca e maior fidedignidade aos enunciados originais e aos modos de dizer nas duas línguas, participaram ativamente, dando voz ao surdo, interpretando, fazendo escolhas de sentidos e responsabilizando-se por elas. Esta participação tem deixado marcas e o modo como é conduzida pode tanto fortalecer as comunidades surdas, como pode torná-las dependentes se este profissional assume uma postura assistencialista e de dizer pelo outro.

A figura do intérprete reúne em si, pelas características de seu trabalho, um poder importante. Ao atribuir sentidos ao que é dito pelo outro, de uma língua para outra, pode se favorecer ou não autonomia e cidadania, e estes aspectos precisam ser observados na formação deste profissional que atua em uma arena de lutas e de tensão que a dialogia promove. Complementando essas considerações, destacamos a ênfase que Bakhtin (1997) dá ao princípio da dialogia, concebendo a linguagem em seus aspectos lingüísticos e discursivos. Isso implica que quando diferentes falantes estão comunicando-se entre si, aquilo que dizem está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados. O mundo interior e a reflexão de cada sujeito têm um auditório social próprio. Assim, essa troca de enunciados só é possível quando os sujeitos estão em situação dialógica, portanto, aprender algo

sobre a linguagem é refletir sobre ela, compreendendo a fala do outro e sendo compreendido por ele através do diálogo (LACERDA 2007).

Para Sobral (2008, p.128), “A LIBRAS não é um conjunto de gestos aleatórios ou uma mímica, mas uma língua, visto que atende a todos os requisitos do que se entende por língua”. Além disso, é também uma língua que pode ser acompanhada na sua evolução natural, devendo então ser ainda mais bem estudada por profissionais da área da tradução ou da área da linguagem, a fim de que seja compreendida a sua concepção dialógica. Seguindo ainda as ideias desse autor, a língua de sinais forma-se através de expressões do meio social, das questões cognitivas, é um “sistema semiótico ou sistemas de criação de sentidos” (p.130). Neste caso, podemos fazer referência ao intérprete como um mediador do sujeito surdo, uma vez que a palavra procede de alguém e se dirige a alguém e essa interação é determinada pelas relações sociais. Nessa relação, a palavra tem um sentido amplo e complexo, pois ela acontece nesse contato social, no modo como seus participantes estão se comunicando, nas relações com o outro, que são fatores primordiais no desenvolvimento de linguagem dos sujeitos.

Nesse contexto, a função do intérprete, além de traduzir, requer cuidados outros como nas “simples” escolhas dos sinais que farão mais sentido dentro de um determinado contexto. Estas escolhas aparentemente simples, marcam o discurso, dão a ele um ‘tom’, uma ênfase que precisa ser permanentemente cuidada. As escolhas são inevitáveis, mas a fidelidade ao original deve sempre ser perseguida num intrincado jogo de construção de sentidos.

Perante este cenário, é preciso ainda considerar o lugar social em que o TILS e o sujeito surdo se encontram. Intérpretes de línguas orais que exercem a mesma função de verter de uma língua para outra, atuam entre grupos, em geral, de reconhecido prestígio social: diplomatas, homens de negócios, representantes governamentais, eventos científicos e turísticos envolvendo pessoas valorizadas socialmente e que freqüentemente participam de atividades que desembocam em impacto econômico relevante. Mesmo quando os intérpretes de línguas orais atuam com refugiados, grupos de minorias políticas, étnicas e/ou religiosas, eles promovem mediações que, em alguma medida, interessam aos grupos que estão no poder desempenhando uma função que ganha relevância social.

Já o TILS atua em uma população que tem menor prestígio social (surdos), que ainda luta por não ser considerada deficiente, que tem uma história não apenas no Brasil, mas em todas as partes do mundo, de exclusão, marginalização e

descrédito social, usuária de uma língua 'diferente', 'estranha', por sua modalidade viso-gestual, ainda desconsiderada enquanto língua em muitos espaços. É para esse grupo social que o TILS dirige sua atenção e atuação, procurando inseri-lo em diferentes atividades sociais, culturais, políticas, educacionais, entre outras. Dessa maneira, é um intérprete constantemente envolvido em situações de menor prestígio social, que pode favorecer ou não, por sua ação, o emponderamento social dos surdos. A atuação do TILS pode levar a um maior respeito aos sujeitos surdos, e pode favorecer que ele interaja mais ou menos nas situações sociais, desde as mais amplas (assembléias, conferências, atos políticos) até as relações de caráter mais pessoal como aquelas que se dão nas salas de aula. Desse modo, estabelece-se uma tensão entre uma função de menor prestígio (interpretar para pessoas surdas) e, ao mesmo tempo, de grande responsabilidade pela inclusão social desse grupo. Ser TILS, além do ato de interpretar, abrange também a possibilidade de melhor situar ou não o sujeito surdo enquanto cidadão, respeitado em seus direitos humanos e sociais.

Nesse sentido, o papel do TILS nas relações sociais entre surdos e ouvintes tem grande relevância, pois sua atuação não pode ser compreendida de forma reduzida, considerando apenas as interações lingüísticas. Ele tem papel importante nas interações humanas e culturais capazes de promover ou não mudanças no cenário de convivência social.

Partindo desta concepção mais ampla da atuação do TILS, passamos então a considerar, de forma mais detalhada, aspectos do seu fazer que envolvem a interpretação de modo mais pontual. A presença do TILS é fundamental em ambientes em que estejam presentes pessoas surdas e ouvintes, visto que ele favorece o diálogo entre os usuários de uma língua que é diferente da língua oral e tem suas especificidades que precisam ser respeitadas. Nesse sentido, o profissional tem que ter o domínio de diversas formas de dizer em cada língua e situação, além de considerar as diversidades e pluralidades de sentidos possíveis expressos nos discursos. Em sua pesquisa, Lacerda (2007) constata dificuldades encontradas pelo tradutor-intérprete em sua atividade. Ele tem uma difícil tarefa de se tornar o menos invasivo possível no momento de sua interpretação, evitando impor aspectos da sua cultura, como também repetir palavras e metáforas; deve ser fiel aos sentidos e aos modos de enunciá-las.

Assim, um tradutor-intérprete, além de respeitar as questões éticas, de ser "verdadeiro" e se preocupar com os aspectos gramaticais, deve reconhecer que em

sua atuação estão envolvidas diversas responsabilidades. Para Sobral (2008), o tradutor precisa ter um conhecimento não só de abordagens teóricas de tradução, mas também das línguas que estão sendo envolvidas no trabalho de interpretar, tanto do ponto de vista cultural quanto discursivo. São muitas as formas de expressão presentes na sociedade, são diversos os interlocutores e são múltiplos os textos, e tudo isso deve ser compreendido pelo tradutor-intérprete, para desempenhar bem o seu papel.

Diante dessa pluralidade contextual, este profissional necessita conhecer variados autores, ter um contato mais amplo com diferentes textos, contextos, terminologias, épocas, pertinentes a cada área em que vai atuar. De acordo com Lacerda (2007), a tarefa do tradutor-intérprete se torna sempre muito complexa, por envolver a questão da fidelidade ao texto original, para não provocar traduções equivocadas que comprometam o sentido pretendido pelo enunciador. Para que isso ocorra, é fundamental conhecer muito bem a língua a ser traduzida e estar atento às mudanças que as línguas sofrem, buscando o melhor sentido e significado para toda e qualquer tradução.

Essas idéias podem ser reafirmadas e complementadas com a reflexão de Lodi (2006):

Desta forma, o tradutor-intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado. O sentido do enunciado é construído na interação verbal, e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. A interpretação é um processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação entre sentidos, como um elo numa cadeia de sentidos. Pode-se dizer assim que a interpretação se revela na multiplicidade de sentidos existentes. Destarte, em cada enunciação circulam sentidos, que são construídos por quem enuncia e por quem ouve o que foi dito; trata-se de uma construção, já que a língua não é transparente, que põe em diálogo a história dos interlocutores e os conhecimentos anteriores de cada um sobre o que está sendo dito. Se a língua e a dialogia forem assumidas desta forma, a prática da interpretação precisa ser entendida como um processo de construção de linguagem, implicando na escolha de formas de dizer na língua-alvo distintas daquelas da língua de origem. Trata-se de um trabalho de construção e produção de sentidos de e com a linguagem, no qual o intérprete tem participação ativa. (LODI, 2006, p.7).

Em seu estudo, Correia (2002) menciona alguns autores estudiosos de processos de tradução de línguas orais, tais como Paes (1990) e Theodor (1986), que comentam sobre a importância de o tradutor ter, além de habilidades para transitar entre as línguas, grande cultura geral. Todavia, essas características não

asseguram “fidelidade”, pois, mesmo com muito cuidado, é difícil garantir que uma pessoa com conhecimentos, rodeada de discursos, atenta às questões culturais, possa ser fiel no ato de traduzir, já que este envolve multiplicidade de sentidos e escolhas nem sempre fáceis de serem feitas.

Ressalta-se aqui que traduzir envolve o universo das concepções adquiridas pelo tradutor, dentre elas destacam-se: as visões de mundo do tradutor, a diferença estilística entre os idiomas, os aspectos estruturais e semânticos interlinguais, paradigma esse muito respeitado pelas atuais pesquisas. (CORRÉIA, 2002, p.2).

Lima (2006) aponta critérios para a atuação do TILS, tais como fluência nas duas línguas (na língua de sinais e no português, no caso do Brasil) e conhecimento e domínio de técnicas de interpretação, mas os amplia considerando também o respeito ao código de ética dos TILS e o local de atuação; conhecimento sobre o mercado de trabalho e suas demandas; capacidade para trabalhar em equipe; conhecimento lingüístico amplo das línguas envolvidas; além de contato com a comunidade surda e respeito por ela.

Pensando em todos esses critérios fundamentais apontados pelos diferentes autores e nas questões levantadas anteriormente sobre uma língua viva e cheia de sentidos, como avaliar um TILS e dizer que este está qualificado para atuar profissionalmente?

Em relação à fluência em Libras e Português, se o TILS constitui seu papel como profissional da interpretação, é fundamental que tenha conhecimentos lingüísticos, domínio de ambas as línguas e vocabulário extenso, pois, sem esses requisitos, pode, não só passar informações equivocadas (não assegurando entendimento por parte do público alvo e nem compreensão de significados) como também pode perder o raciocínio e tempo para verter de uma língua para outra.

Quanto ao respeito ao código de ética exigido em qualquer profissão, este também é fundamental, pois exige que a interpretação seja fiel àquilo que está sendo falado e que a informação não seja transmitida de forma resumida ou distorcida a critério da pessoa que interpreta. Requer, além disso, uma postura adequada, desde o seu modo de vestir, como de se posicionar no ambiente, ficando bem localizado, tanto para que a pessoa surda possa visualizá-lo como também para não atrapalhar aquele que está falando. Além disso, envolve ainda questões de pontualidade e do local de atuação. Para que desempenhe bem o seu trabalho, o TILS tem que estar bem preparado, preferencialmente tendo acesso anterior ao local

e aos conteúdos que serão tratados em sua atuação.

Considerando o mercado de trabalho e suas demandas, este profissional deve assumir uma postura diferenciada. Segundo Lima (2006), “A concepção do (a) intérprete como um ‘pau-para-toda-obra’, super-poderoso(a) e onisciente é desatualizada e ingênua” (p.38). Cada vez mais, ampliam-se os locais que oferecerem meios de interpretação permitindo o acesso das pessoas surdas às informações, através de tecnologias recentes como o caso da internet, mas esta ampliação demanda especialização e conhecimentos específicos nas diversas áreas para boa atuação dos intérpretes.

Referindo-se ao intercâmbio com outros colegas e convívio com a comunidade surda, podemos afirmar que, apesar de o TILS também atuar em equipe, ocorrem situações em que se sente solitário na sua atuação. Assim, ao atuar em grupo, os profissionais, além de praticarem sua proficiência, conhecem novos sinais e maneiras mais adequadas de dizer nesta ou naquela língua, o que permite, entre os intérpretes, uma troca de modos de dizer, de escolhas, de modos de produzir sentidos em cada uma das línguas, de termos e expressões mais adequadas que são alternativas próprias de um coletivo profissional. Isso possibilita que cada um conhecendo bem o que se passa no trabalho do outro possa colaborar para elaborar diversas situações e refletir sobre elas. Nesse contexto, é indispensável manter-se atualizado, tanto em conhecimentos gerais como no conhecimento de aspectos lingüísticos das línguas, sejam estas as de sinais e a portuguesa; e reconhecer a importância do contato prévio com os materiais, livros ou outros textos que serão utilizados nas diferentes situações implicadas nas interpretações, fator este que contribui para uma melhor interpretação. Apesar desses cuidados e dessa preparação, vale lembrar que o TILS, como qualquer outro profissional, depara-se com limites nas suas habilidades.

Para Lima (2006, p. 38):

A prática diária é desafiada cada vez mais pelo fluxo das informações e a especificidade das interações entre pessoas surdas e ouvintes que desconhecem a Língua de Sinais. O intérprete deve reconhecer suas limitações, no sentido do reconhecimento de sua competência e das condições que reúne para desempenhar ou não a atividade que se lhe apresentar.

Russo e Pereira (2006) destacam os impasses lingüísticos existentes pela falta de conhecimento do funcionamento da língua de sinais e as diferenças que

esta tem em relação à língua oral. Com isso, o que vale é dizer, interpretar alguma coisa que não seja exata e pronta e sim construída, dentro das suas situações de uso, pois, como afirma Sobral (2008), a língua está em constante movimento. Isso faz com que essa tarefa seja bastante complexa para o TILS e requer muito conhecimento e habilidade. Assim, além do conhecimento lingüístico amplo das duas línguas, é necessário que este profissional dê sentido à sua interpretação, considerando que ele só ocorrerá se for construído na relação e na multiplicidade de sentidos existentes. O que se sabe é que a língua de sinais, além de ser uma língua com estrutura gramatical própria e rica em conceitos, está sendo estudada e compreendida por muitos tradutores e linguistas (WILCOX e WILCOX, 2005) que atuam nessa área, principalmente quando destacamos a figura do TILS na sua importante participação social diante dos usuários desta língua. Além disso, o envolvimento social com a comunidade surda e o conhecimento da língua envolvem de certa maneira, o TILS em diferentes práticas sociais, favorecendo, na relação entre duas línguas, uma vivência satisfatória na formação e na competência deste profissional tradutor-intérprete.

Neste sentido, para Sobral (2008, p. 126):

A LIBRAS, como todas as línguas, usa recursos de expressão simbólica, objetivação e apropriação do mundo pelos seres humanos que não a matéria sonora, e não apenas serve a todas as necessidades expressivas de seus sujeitos como permite todos os processos de subjetivação - cognitivos, sociais, políticos, ideológicos, etc.

Desse modo, os TILS realizam uma tarefa árdua dando sentidos às diferentes modalidades de línguas, as quais apresentam aspectos próprios de suas modalidades, de expressão, de gênero e de discurso. Com muita prática e experiência de modos de versar de uma língua para outra, juntamente com uma formação teórica em relação às línguas e seus aspectos culturais e lingüísticos é que esses profissionais vão atuar com qualidade. Para Lacerda (2009), um discurso é formado por diversas linguagens sociais; assim, a palavra apresenta uma multiplicidade de sentidos que são produzidos no acontecimento e sofrem a intervenção da posição social. Para a autora, é exatamente neste lugar social que o TILS atua, fazendo escolhas para serem transpostas no discurso, justamente pelo fato de ele ser um interlocutor ativo.

Diante disso, reafirmamos a importância do contato e respeito pela comunidade surda, da necessidade de aprender a língua de sinais e com ela conviver nesse

espaço, reconhecendo aí a existência de duas culturas distintas. Assim, esse conhecimento se constituirá na imersão nesse universo e na experiência com as pessoas surdas.

Neste breve histórico, pretendemos destacar o percurso do intérprete, o que nos permite fazer uma reflexão sobre sua atuação e função. Inicialmente, sua atuação foi pautada pelo assistencialismo e a ênfase maior era dada à sua fluência nas línguas envolvidas e em sua postura ética. Estudos mais recentes apontam, contudo, para a necessidade de serem considerados aspectos específicos das ações tradutórias, entendendo o ato de interpretar como algo complexo que implica escolhas de sentidos e participação ativa do profissional intérprete. É com base nestas reflexões que apresentaremos a seguir debates relativos à formação do profissional TILS.

2.1. Formação do TILS

Historicamente, a profissão de TILS tem sido constituída com base em atuações de solidariedade, por vezes caridosas, graças a um conhecimento empírico e ao uso da língua de sinais, sem qualquer formação específica. Como afirma Lima (2006), esta formação tem acontecido nas práticas, nas experiências e vivências na comunidade surda em diferentes espaços.

Segundo Lacerda (2009), as discussões referentes ao papel do TILS no espaço educacional, por exemplo, ainda merecem cuidados, devido à falta de conhecimento sobre a sua atuação em sala de aula. Além disso, a profissão, por ser nova, tem um número insuficiente de profissionais formados até o momento, dispondo-se a atuar em diferentes locais, tradutores-intérpretes que saibam a língua de sinais e se coloquem à disposição para trabalhar. Partindo desta constatação, este estudo tem como foco destacar a importância da formação do profissional TILS, que tem um espaço de trabalho amplo, focalizando em especial aqueles que atuam na área da educação, pois participam e colaboram com a formação do estudante surdo que, historicamente, tem apresentado dificuldades para acompanhar a vida escolar em qualquer nível. “Assim, a formação dos TILS precisa ser pensada com cuidado para que os vários aspectos envolvidos em sua atuação profissional sejam trabalhados” (LACERDA, 2009, p. 10).

A questão da formação específica do TILS é importante porque não deveria focalizar apenas o domínio da língua de sinais, mas também outras exigências,

como o conhecimento da língua fonte e da língua alvo, das características gramaticais de cada uma das línguas; produção de sentidos; postura; ética; conforme já mencionadas e discutidas.

Nesse contexto, trazemos alguns exemplos de depoimentos de TILS sobre sua atuação e formação. Em estudos realizados anteriormente (Gurgel, 2007), foram entrevistados três tradutores-intérpretes de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e inicialmente elaboramos algumas questões com o objetivo de conhecer como os entrevistados se tornaram intérpretes de Libras e entender melhor suas escolhas para esta profissão.

Entre as respostas e depoimentos obtidos, destacamos os seguintes resultados: um entrevistado relatou que já atuava na área como TILS e por isso começou a participar de vários cursos de Libras, mas nunca imaginou atuar no ensino superior (ES). O outro entrevistado achava interessante ver os surdos no terminal de ônibus da sua cidade e começou a fazer o curso de língua de sinais na igreja que freqüentava. O último entrevistado, casado com uma surda, relatou que precisava de um emprego e sempre quis ser um intérprete profissional.

Os depoimentos expressam que o interesse em aprender a língua de sinais e se tornar intérprete surgiu a partir de contatos com membros da comunidade surda, nas relações sociais, na igreja, nos cursos ou até mesmo no interior da própria família. Ou seja, a possibilidade de atuar como intérprete surgiu casualmente, por conveniência e circunstâncias sociais, não existindo uma reflexão maior sobre o seu papel e a sua formação e, nos casos investigados, sem uma preparação adequada.

No Brasil, grande parte dos TILS atuam na esfera educacional, em função da política de educação inclusiva vigente, e temos poucos estudos disponíveis sobre a atuação de intérpretes neste campo. A maioria dos TILS tem formação semelhante à narrada por Gurgel (2007); alguns encontram-se, atualmente em formação, em cursos estruturados recentemente (este aspecto será discutido mais adiante) e as “contratações” por parte das IES se orientam pela disponibilidade para o trabalho e conhecimento de Libras, em geral sem qualquer exigência de formação específica. No caso dos sujeitos entrevistados por Gurgel (2007), por exemplo, eles já haviam participado de cursos promovidos pela FENEIS ou outros cursos básicos, mas apenas um deles estava cursando o ES, voltado para a formação específica para esta atuação.

Assim, para muitos, ainda existe a crença de que saber Libras torna-se suficiente para a atuação dentro do espaço educacional. Todavia, resultados de

pesquisa na área Lacerda (2002) e Santos (2006) relatam a importância de o TILS ter uma boa formação específica e um contato razoável com a comunidade surda, a fim de garantir ao surdo informações adequadas no momento da interpretação. Para Lima (2006, p.45):

É animador o recente despertar de alguns intérpretes de LIBRAS no Brasil para questões éticas, lingüísticas e profissionais e o recém descoberto "poder" da comunidade surda de observar as práticas de interpretação e opinar sobre elas, sobretudo quanto ao preparo técnico e à postura ética de quem atua como intérprete de Libras.

Após essas considerações, pretendemos destacar que cursos de formação específica em nível universitário surgiram no Brasil a partir de 2004 e podemos observar que há em algumas IES no país um investimento nessa tarefa de formar intérpretes qualificados. Apesar disso, ainda se constata que, na maioria dos locais, o que ocorre é uma formação em serviço, com poucos cursos oferecidos para a formação específica do TILS. Além disso, alguns grupos têm sido organizados por TILS, com listas de discussão na internet ou em eventos regionais e/ou nacionais⁵. Nestes grupos, há um movimento dos próprios intérpretes de repensarem suas práticas, já que também a comunidade surda, por estar mais inserida socialmente, participando de eventos científicos, aprimorando sua formação em níveis de pós-graduação e participando de debates nas assembleias legislativas de municípios e estados, entre outros, seja mais exigente em relação à qualificação dos TILS. A maior participação social demanda maior qualificação dos intérpretes.

Uma boa formação profissional terá implicações na atuação do intérprete em relação às línguas e aos grupos culturais envolvidos nas práticas de interpretação.

Para pensarmos neste processo de formação, alguns estudos, como o de Lacerda (2002), apontam que, no Brasil e no exterior, os TILS que atuam no espaço escolar apresentam formação variada, alguns em nível superior e outros não, configurando assim um quadro bastante heterogêneo. Mas, afinal, o que é necessário para ser TILS? O que é necessário para a formação do TILS no ES? Qual seria o perfil ideal de um TILS educacional? O que tem apenas fluência em língua de sinais? O que tem formação geral? Ou o que tem uma formação específica na área de atuação?

Trazemos essas indagações porque constatamos que são muitos os TILS que atuam em diferentes espaços sociais e são muitos os surdos, com diferentes

⁵ Em 2008, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Pesquisa sobre TILS no Brasil.

perfis, que freqüentam escolas, instituições, entre outros. Considerando que muitos desses TILS exercem sua função sem qualquer formação específica, é necessária uma investigação sobre isso, a qual pode nos ajudar a pensar nas implicações deste fato, pois, apesar de atuarem em variados locais, não significa que todos devam ter a mesma formação. Assim, pensar em uma formação mínima/básica a partir da qual se poderia começar atuando como TILS se mostra necessário.

No cotidiano vivenciado pelas comunidades surdas, é comum uma pessoa apresentar-se como intérprete, e que, além de não ter qualquer formação específica para atuar como tal, não tem formação geral no Ensino Médio ou Ensino Superior. Especialmente em cidades menores, distantes de grandes centros, é normal haver um TILS com formação em nível médio interpretando aulas em uma IES, ou uma palestra em um evento científico, por exemplo. Isso ocorre apesar das discussões já realizadas na área (Lima, 2006 e Santos, 2006) sobre os processos de interpretação de línguas orais, os quais indicam que quanto melhor a formação geral do intérprete e quanto mais amplo for seu conhecimento de mundo e da temática específica, mais chances de realizar uma boa interpretação ele terá.

O processo de construção da figura do TILS em nosso país foi se dando a partir da pressão da comunidade surda e da comunidade ouvinte, incluindo diferentes setores sociais, permitindo uma atenção maior dos órgãos governamentais em relação à educação de surdos. Segundo Lacerda (2007), esta pressão contribuiu para a publicação de várias diretrizes e leis, quais sejam: Lei 10.098/94, de 23 de março de 1994, principalmente o capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais; o Decreto 5.296 que regulamenta a Lei 10.048, de 8 de novembro de 2000, sobre as pessoas que apresentam deficiência; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, de 11 de setembro de 2001; a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que orienta sobre a língua de sinais especificamente; e, mais recentemente, o Decreto 5.626/05, de 2 de dezembro de 2005, que regulamenta as Leis 10.098/94, 10.048/00 e 10.436/02, focalizando a educação de surdos. Essa legislação destaca a questão do atendimento às pessoas surdas, no que se refere à educação, e serão mais bem discutidas a seguir.

Assim, a atuação do TILS, ela é citada no Decreto-lei 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que prioriza o atendimento às pessoas portadoras de deficiência física, idosos, gestantes, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (idem), que expressa no seu artigo Art. 6º, capítulo III :

III - serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento.

A mesma Lei, no Art. 8º, capítulo III, sobre as condições gerais de acessibilidade, considera:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Neste sentido, aqui se abre a discussão sobre o direito à acessibilidade-Libras- a alunos surdos que ingressam no ES e começam a exigir a presença de TILS. No ano de 2002, como destacado acima, a Lei 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão de pessoas surdas, obrigando aulas de Libras nos cursos e nos currículos de formação de professores, nos sistemas educacionais federal, estadual e municipal, sendo garantida, por parte do poder público, em empresas de serviços públicos, de educação e saúde.

Desse modo, no momento em que a língua de sinais começa a ser respeitada legalmente, amplia-se a necessidade de atuação de TILS nos espaços em que os surdos ingressam e os quais freqüentam, começando a ter seus direitos respeitados e passando a ter acesso a atendimentos inacessíveis anteriormente. Para regulamentar a Lei 10.436, foi publicado o Decreto 5.626, em dezembro de 2005. Este Decreto busca garantir o direito das pessoas surdas ao acesso às informações e à comunicação em língua de sinais, permitindo e dando o direito a uma educação bilíngüe, à formação de intérpretes de língua de sinais e de professores de Libras, fixando prazos no período de dez anos para que isso ocorra.

O Decreto trata então de orientar a criação de cursos em nível superior para a formação de TILS, e durante o prazo de dez anos da data de sua publicação, enquanto esta formação não se efetiva, define um exame nacional de proficiência em Libras (Prolibras), responsável por certificar anualmente pessoas para atuarem como intérpretes. Trata-se também de uma forma de reconhecer aqueles profissionais que têm uma experiência acumulada, já atuam na área e merecem ter sua atuação profissional certificada. Assim, aquelas pessoas que atuam ou pretendem atuar como intérprete podem neste período submeter-se ao exame

nacional de proficiência oferecido por entidades credenciadas pelo MEC, enquanto os espaços de formação se organizam.

Em decorrência do Decreto, no ano de 2006, a própria FENEIS declarou que, para uma boa atuação, o TILS deve fazer cursos de língua de sinais, ter contato com a comunidade surda, o que favorece a prática e o aprendizado da Libras e também deve realizar o exame específico de proficiência - o Prolibras.

Assim, o inciso III do capítulo V do Decreto estabelece o seguinte: “cursos de formação continuada promovidos por IES (Instituições de Ensino Superior) e instituições credenciadas por secretarias de educação, podem continuar formando esse profissional”. Como foi abordado anteriormente, a formação prevista pela FENEIS focaliza a fluência do TILS e em língua de sinais, mas não trata de aspectos específicos relativos às práticas de tradução e interpretação ou mesmo dos conhecimentos que o intérprete precisaria ter da língua portuguesa. Por outro lado, o código de ética publicado pela FENEIS aborda questões relativas à postura desse profissional, à vestimenta, à pontualidade, sem atentar para questões da língua de origem e língua alvo e modos de verter melhor os sentidos de uma língua para outra.

Para enfatizar a importância de se ter uma formação específica e qualificada, destacamos o Capítulo V do Decreto 5.626/05, o qual trata da formação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - Língua Portuguesa (TILS), dispondo em seu artigo 17 que a formação do TILS deve efetivar-se com curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação em ambas as línguas (Libras e Língua Portuguesa) e, no artigo 18, prevê que a formação em nível médio deve se realizar por cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada. Ao se prever a formação do Tradutor-Intérprete em nível superior, certamente se qualifica esta prática profissional, exigindo capacitação técnica oferecida por IES, reconhecida pelo MEC.

O Decreto 5.626 prevê ainda que, no período de dez anos, enquanto a formação específica se consolida, o TILS que tem formação geral em nível médio está qualificado apenas para atuar na educação básica, e aqueles com formação em nível superior podem atuar também no ES.

No Brasil, como a formação específica para atuar como TILS é ainda recente e está sendo organizada, recentemente como veremos mais adiante, muitos atuam sem uma formação específica para tal, apoiados apenas em sua experiência com a língua de sinais, conhecimento de mundo e contato com a comunidade surda; formação geral em nível médio e/ou superior e certificados pelo exame nacional de

proficiência em Libras (Prolibras).

O primeiro exame para certificação de TILS ocorreu em 2006, e desde então vem sendo realizado anualmente. Este exame habilita a pessoa a atuar como TILS e emite um certificado que vem sendo exigido por diferentes instituições (educacionais entre outras) para a contratação deste profissional. Nesse sentido, não tem sido feita uma exigência de formação específica para esta função, e a certificação tem sido considerada como suficiente.

Ressalta-se que o Prolibras é organizado de modo que o candidato interprete um texto falado em Português para Libras, e um texto enunciado em Libras para Português. A tradução da modalidade escrita da Língua Portuguesa para Libras, ou da Libras para a escrita em Português não é proposta e, deste modo, as questões tradutórias não são avaliadas, apesar de a certificação ser para Tradutor Intérprete de Libras. Em geral, são oferecidos ao candidato textos orais e em sinais que tratam de questões amplas, abordadas em matérias de jornais e revistas de grande circulação. São apresentados em vídeo e, em 15 minutos avalia-se a proficiência em ambas as línguas sem atentar para conhecimentos como aspectos gramaticais de ambas as línguas; conhecimentos de estratégias de interpretação em diferentes contextos discursivos, uma vez que as palavras e expressões comportam múltiplos sentidos nas diferentes situações lingüísticas, pois as línguas estão em constante movimento; conhecimentos de mundo sobre áreas específicas nas quais os futuros TILS irão atuar, entre outros aspectos. Dessa forma, o exame não garante uma avaliação dos vários aspectos implicados na ação do tradutor-intérprete e, portanto, pode considerar apto a atuar como TILS alguém sem uma formação e competência adequada.

Para Sobral (2008), no momento do discurso, modificam-se o modo de dizer do usuário dessa língua e suas combinações de sentidos em relação aos sinais. É por esse motivo e por muitos outros que defendemos a formação específica para atuação do TILS, formação esta que enfatize aspectos da prática específica, que necessita ser mais bem esclarecida e discutida.

O Prolibras se mostra um exame que avalia de forma apenas parcial as competências de futuros intérpretes. Ele se justifica, em parte, pela demanda crescente de alunos surdos que estão chegando às instituições educacionais e que necessitam deste profissional para terem atendidos alguns de seus direitos de acessibilidade aos conteúdos trabalhados. E, como o processo de formação requer tempo, a certificação da proficiência, em alguma medida, seleciona pessoas com

melhor fluência nas línguas para esta atividade. Todavia, muitos TILS são selecionados para atuar nas diversas instituições por terem a certificação do Prolibras, sem que aspectos de sua competência para atuar em espaços educacionais, por exemplo, seja considerada. Os modos de avaliação poderiam ser aperfeiçoados, levando em conta aspectos discutidos anteriormente, todavia a melhoria dos processos de certificação não preenche a lacuna da falta de uma formação específica para estes profissionais.

Em relação à formação específica para atuar como TILS, podemos destacar que atualmente esta formação vem se dando ou sendo coordenada pela FENEIS ou por IES. Destaca-se que o número de cursos oferecidos é bastante reduzido, com poucas vagas, e, em sua maioria, recentes, criados após 2004, responsáveis pela formação de um pequeno contingente ainda. Esses cursos são oferecidos nas modalidades: curso superior seqüencial, curso superior tecnológico, graduação, na modalidade presencial ou ensino à distância, curso de pós-graduação Lato Sensu e cursos de aperfeiçoamento. Dessa maneira, começam a surgir no campo de trabalho TILS com alguma formação específica, que esperamos possam contribuir para uma atuação mais bem fundamentada.

Neste sentido, sabemos que, entre as primeiras IES que ofereceram esse tipo de curso específico, encontram-se no Rio de Janeiro, a Universidade Estácio de Sá, que, no ano de 2004, promoveu um curso tecnológico; em Piracicaba - interior de São Paulo, a Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) que iniciou um curso superior de formação específica de TILS em 2005 e, em Minas Gerais, a PUC-Minas Gerais, que, no ano de 2007, ofereceu um curso de Tecnologia em Comunicação Assistiva (Libras/Braille). Além destes, há o oferecimento de alguns cursos de pós-graduação *lato sensu*, sem exigência de graduação específica. No ano de 2006, em parceria com o MEC, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) deu início a um programa especial de Licenciatura em Letras Libras, oferecido na modalidade de ensino à distância, com o objetivo de formar docentes para atuar no ensino da Libras atendendo às necessidades elencadas no Decreto 5.626/2005. Coordenando este curso pioneiro na modalidade à distância, a UFSC tem sido a responsável por sua gestão e atendia turmas em oito instituições de ensino, a saber: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Ceará (UFC), Centro

Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET/GO) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro (INES/RJ).

No ano de 2008, a UFSC ofereceu novamente o curso Letras Libras na modalidade Licenciatura, para formação de professores de Libras, e o curso na modalidade Bacharelado, para a formação de Tradutores e Intérpretes de Libras/Português, sendo 900 o número de vagas para 15 polos espalhados pelo Brasil em diversas regiões, e 30 o número de vagas oferecidas para TILS em cada um dos polos. A conclusão de curso para a primeira turma está prevista para 2012. Estes cursos disponibilizam material didático impresso e on-line pelo site da universidade e em Libras, gravado em DVD. Tem carga horária presencial de aproximadamente 30% para cada disciplina. Nos encontros presenciais, ocorre interação em videoconferências, entre professores, professores tutores e alunos, além de estudos e encontros. Estão previstos também estágios supervisionados e avaliações presenciais das disciplinas, atendendo à Legislação específica da Educação à Distância (Decreto 5.622, de 2005) e à regulamentação da UFSC. As avaliações são aplicadas pelos professores tutores nos polos regionais. Além disso, em 2009, a UFSC abriu a primeira turma de Bacharelado, na modalidade presencial, para a formação de Tradutores e Intérpretes de Libras/Português, com 30 vagas. Dessa maneira, a busca para a formação específica do profissional intérprete começa a ganhar mais espaço tanto nas IES privadas como nas públicas, todavia o número de vagas oferecido é insuficiente para a demanda real das comunidades surdas.

Se a formação ideal seria um diploma de ES na área de tradutor-intérprete, como destacado, atingindo todos aqueles critérios mencionados no decorrer deste capítulo, como avaliar a grande maioria dos TILS que estão atuando sem qualificação específica?

O que podemos observar é que, apesar de existir um movimento inicial para criar espaços de formação para este profissional, muitos dos que estão atuando não se preocupam com sua formação. O que nos chama a atenção é que muitos TILS acham suficiente apenas a inserção na comunidade surda para a aprendizagem da língua de sinais. Muitos, amparados pela aprovação no Prolibras, entendem como suficiente essa certificação e não se preocupam em buscar novos espaços de formação, já que esta não tem sido exigida na maior parte das instituições onde buscam trabalhar. Outros ainda gostariam de ter formação específica, mas não têm oportunidade de participar de cursos para formação de TILS, por residirem em

pequenos centros, e acabam se atualizando e investindo em congressos, eventos e inserção na comunidade surda, como espaços para discussões sobre temas relacionados à surdez, trocas de conhecimentos e experiências e para aprendizagem de novos sinais, o que os auxilia em sua atuação (LIMA, 2006).

Assim, essa questão nos mostra um caminho com inúmeras vias e realidades e que, para compreendermos e aprofundarmos ainda mais essas discussões, situarmos a realidade de outros países neste contexto se torna fundamental. Para iniciar, destacamos Wilcox (2005), pesquisador sociolinguísta norte-americano que, em seu estudo sobre ensino de ASL (língua americana de sinais), menciona que uma pessoa que queira estar bem preparada para atuar como tradutor-intérprete deve freqüentar um programa de formação de TILS de quatro anos. Afirma ainda que, além de estudar a língua de sinais como segunda língua, é necessário que haja uma formação mais ampla como: conhecimento de questões culturais, no caso da cultura surda norte-americana; história sobre surdos, mostrando diferentes realidades; questões lingüísticas sobre a ASL; literatura; conhecimento teórico, principalmente em relação aos aspectos psico e sociolingüísticos relativos à surdez e a língua de sinais americana. Segundo o autor, programas de formação de TILS são freqüentes nos EUA e esta profissão tem crescido, pois antigamente havia poucos cursos específicos. Alguns dos programas de fato foram constituídos nos anos de 1970, com treinamentos para as pessoas que queriam ser TILS, sendo alguns deles em nível superior básico, passando para nível de Bacharelado e atualmente alguns oferecem formação em nível de Pós-Graduação.

Os alunos que precisam de ASL como segunda língua precisam saber a distinção entre habilidade de comunicação em uma língua e de interpretação entre duas línguas e duas culturas. Aprender a ASL e estudar a cultura Surda capacita os alunos a se comunicarem com as pessoas Surdas. Porém é necessário muito mais para se tornar um intérprete. Os intérpretes devem, é claro ser fluentes em ambas as línguas. Eles precisam também ser biculturais. Além disso, devem também possuir um conhecimento vasto sobre assuntos diversos, pois serão chamados para trabalhar nos mais variados ambientes. (WILCOX, 2005, p.155).

Além disso, nessa formação, os TILS também são treinados para atuar com ética, incluindo as questões sigilosas, bem como preparados para desenvolver suas habilidades em verter de uma língua para outra, seja esta em inglês oral para a tradução em língua de sinais americana e vice-versa. Com tal formação, supõe-se que esses intérpretes estejam habilitados e possam ser contratados por instituições

e empresas, dando-se prioridade aos alunos bem qualificados e não apenas com boa intenção.

Geralmente essas situações surgem nos momentos em que a presença de um intérprete habilitado não é requerida pela lei (i.e. em um consultório médico, na compra de um carro, em um banco). A complexidade da linguagem utilizada nessas situações provavelmente estará além das capacidades da maioria dos estudantes. Além disso, os discursos usados nessas situações costumam exigir um nível de sofisticação que dificilmente é apreendido em curso de línguas. Os intérpretes habilitados são ensinados a aplicar técnicas de análises de texto e de discurso para assegurar que os significados e propósitos expressos na língua sejam traduzidos apropriadamente para a língua-alvo. (WILCOX, 2005, p.155).

Em suas considerações finais, o autor declara que ter conhecimento da língua, no caso ASL, e da cultura surda são fatores básicos e importantes para quem quer ser TILS, mas, para uma boa formação, o investimento vai muito além.

No caso do Brasil, alguns destes aspectos se confirmam, já que pessoas certificadas estão legalmente habilitadas para atuar como TILS sem que delas seja exigida qualquer outra formação.

Infelizmente os cursos vêm “de cima para baixo”, ou seja, esses órgãos públicos criam cursos conforme as suas perspectivas de formação, sem consultar os ILS e as suas experiências, sugestões e pontos que precisam com mais urgência de formação. As experiências biográficas (as histórias de vida, as narrativas, os depoimentos, as pesquisas e os diários de campo) merecem ser consideradas como instrumentos que contribuem a fim de melhorar as práticas desses profissionais; avaliando-os e servindo como meios de formação permanente. Sem esse diálogo a maioria dos ILS tende a aprender na prática, por meio de método do erro e do acerto, como se tornar intérpretes e quais as habilidades que terão de aprender. (SANTOS, 2006, p. 89).

Essa transição de experiências se faz necessária, pois muitos atuam há anos como intérpretes, com uma experiência de trabalho consolidada e desejavam ter sua experiência validada para poderem atuar como tal, mas isso não quer dizer que eles não precisem de formação e/ou de formação continuada. Essa discussão aponta que a profissão do TILS vem sendo construída nos movimentos sociais, a partir das práticas cotidianas e das necessidades de aperfeiçoamento das atuações.

Dessa forma, a união dos TILS com seus colegas oriundos de diferentes cidades, estados, entre outros, são válidas para a estruturação de uma profissão e identificação desses profissionais tomando como referência suas habilidades e competências diversas que merecem ser incorporadas à formação do tradutor-intérprete.

...acreditamos que uma qualificação, voltada aos diferentes níveis e às diferentes áreas de atuação do ILS, será o princípio para uma formação que seja realmente adequada às necessidades dos usuários desse serviço. Que os cursos propostos para a formação destes profissionais sejam realizados, preferencialmente, em níveis de graduação, pós-graduação e ou especialização. Que a formação do profissional ILS que atua no nível superior e pós-graduação seja, no mínimo, com curso superior. (RUSSO e PEREIRA, 2006, p.6).

Assim, o oferecimento e o surgimento de cursos para intérpretes caminha em busca do reconhecimento e da valorização dessa profissão, que necessita de formação específica e de qualidade. Dessa maneira, além de cursos voltados para os intérpretes, existe também uma afiliação dos TILS aos seus pares, que acontece através de movimentos e encontros que marcam um pouco a trajetória dessa conquista em busca de discussões, anseios que não deixam de estar fortemente entrelaçados com as questões específicas para uma boa formação. No ano de 1988, por exemplo, ocorreu o I Encontro Nacional de TILS. Foi o primeiro movimento organizado pela FENEIS, com a participação de intérpretes de todo o Brasil para avaliar e discutir a questão ética de atuação deste profissional. Em 1992, ocorreu o II Encontro Nacional e, na seqüência, outros encontros nacionais e/ou regionais foram organizados por TILS em diferentes locais do Brasil.

Como desdobramento, surgiram movimentos estaduais que abordavam assuntos relativos à formação, à função e à ética do TILS. Segundo Santos (2006), diversos encontros ocorreram e estão ocorrendo em diferentes partes do Brasil, com destaque para São Paulo, Paraíba, Pernambuco, Santa Catarina e Distrito Federal. Entre estes, destacamos o II Encontro Nordestino de TILS, realizado em Recife, em outubro de 2005, considerado marcante, pois, segundo a pesquisadora, nele foram discutidos assuntos específicos da área e muito significativos para a formação do TILS, como a:

discussão para traçar as primeiras formas de organização e regulamentação da profissão por meio de uma comissão que atuará junto à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, regional do estado de Santa Catarina, pensando as políticas de formação deste profissional. (SANTOS, 2006, p.49).

A mais recente organização para o fortalecimento dessa luta é o surgimento da FEBRAPILS (Federação Brasileira dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais) que ocorreu em Brasília no dia 22 de agosto

de 2008, na Câmara dos Deputados. O Estatuto da Federação foi homologado, votado e assinado por sete Associações, sendo estas de Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) e Guias-Intérpretes (GI). Ainda nesse ano, em decorrência dessa luta, na cidade de Brasília aconteceu o Encontro Nacional de Associações de TILS e Guias-Intérpretes, um evento promovido pela Comissão Pró-Federação Nacional de Intérprete, que defendeu a aprovação do projeto de Lei 4673/04, que regulamenta a profissão de intérprete de Libras. De acordo com esse projeto, os intérpretes deverão ser habilitados em curso superior em instituição reconhecida pelo Ministério da Educação e ter capacidade para realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva. Trata-se de uma batalha política para a regulamentação da profissão. A criação da FEBRAPILS possibilita ainda a filiação dos TILS brasileiros à World Association of Sign Language Interpreters- WASLI, órgão internacional que representa TILS do mundo todo, e que apoia a formação do profissional TILS e com ela colabora.

Dessa maneira, enquanto os TILS vão se organizando politicamente e percebendo a necessidade de uma formação específica, co-existe também a falta de informação de muitos tradutores-intérpretes e daqueles que atuam com eles (surdos e ouvintes). Um exemplo disso são os professores que atuam com este profissional em sala de aula. Há uma significativa desinformação sobre os limites e possibilidades de ação do profissional TILS, e não é incomum professores reticentes em relação ao papel do intérprete atuando em sala de aula no atendimento a estudantes surdos. Ocorre com alguma frequência o fato de professores do ES, por exemplo, que se dirigem aos TILS fazendo perguntas, ou dizendo o que eles devem ou não fazer, “na perspectiva assistencialista, do bom, do benevolente (por ser lindo o trabalho) e da pessoa paciente demonstrando atitudes que não concebem o TILS como profissional; ao contrário, como uma pessoa dotada de bondade, de amor e de compaixão” (SANTOS, 2006, p.51). Para a autora, o intérprete assume um papel de muito mais valia, a sua função se constrói nas relações e interações dos diferentes grupos, sejam estes ouvintes ou surdos, incluindo suas diferentes culturas, histórias e identidades.

Os ILS se constituíram nas tramas dessas discussões e estão, atualmente, passando por um processo de redescobrimto das habilidades na forma como os ILS vêm se constituindo na atualidade, isto é, conhecedores da língua de sinais, das produções culturais dos surdos, das discussões dos Estudos Surdos, das preocupações com a formação, das representações que esses ILS fazem das pessoas surdas, olhados de maneira lingüística e cultural. (SANTOS, 2006, p. 73).

Além do contato surdo e ouvinte, existe a presença da figura do professor que nos permite refletir sobre a intermediação lingüística que está sendo sinalizada, ou transmitida. Todavia, estudos como o de Sander (2002) nos mostram um pouco da realidade dos TILS no Brasil. Segundo o autor, cada vez mais aumenta, na academia, o ingresso das pessoas surdas que se graduam em diferentes áreas, e que contaram com a ajuda da presença de TILS, promovida pela legislação atual. Assim, fica claro que os movimentos surdos e a legislação têm favorecido a ampliação da participação nos espaços acadêmicos e escolares implicando em uma mudança nas possibilidades de inserção social.

Infelizmente, muitos surdos que ingressam no ES ainda não contam com o profissional intérprete e o único meio para garantir que esse espaço seja ocupado pelos surdos é a presença constante, durante as aulas e outras atividades acadêmicas, de um TILS em todas as disciplinas.

Todavia, o que está na Lei não garante seu cumprimento, o que é percebido e recomendado como necessário nem sempre se realiza pela falta de pessoas que atuem como TILS, pois muitas vezes não há profissionais disponíveis e com a formação necessária, desejada e, diante disso, rearranjos são feitos.

2.2. Atuação do TILS no espaço educacional

A atuação do TILS pode ser realizada em muitos campos sociais, mas, para este estudo, nosso interesse maior reside em sua ação no âmbito educacional. A denominação intérprete educacional, para o profissional tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa que atua na área da educação, foi usada pela primeira vez em nosso país, em 2002, por Lacerda (Lacerda, 2002) conforme aponta Lodi (2009).

Mesmo anteriormente ao Decreto 5.626, era possível identificar algumas experiências educacionais nas quais estavam presentes intérpretes de Libras, e, a partir de 2001, com a Lei 10.098, esta presença tornou-se obrigatória no ES, o que ampliou o número de intérpretes atuando na educação.

Muitos estudos e trabalhos de autores como Góes e Souza (1999), Lacerda (2000), Pedrosa e Dias (2007), Martins (2006), Turetta (2006), Lodi (2009), Lacerda e Bernardino (2009) apontam para a atuação do TILS no espaço educacional, perpassando todas as esferas da Educação Básica: (Educação Infantil, Educação

Fundamental e o Ensino Médio), Ensino Superior e Pós-Graduação. O que estes estudos indicam é que muitas questões em relação ao intérprete atuando na educação começam a surgir e, ao longo do texto, traremos as colaborações destes autores. Assim, as experiências de TILS atuando em sala de aula permitem ao aluno surdo a possibilidade de receber informações na sua língua. Porém, em nosso país, “A falta de intérpretes nas escolas regulares que atendam surdos consiste em um grande absurdo, indicando uma negação da presença de alunos com necessidades diferentes dos demais na escola e na sala de aula” (BORGES, 2004, p.66).

Devido à desconsideração do poder público em relação à legislação, o que se observa nas escolas com propostas inclusivas é a falta de TILS para atuarem, em sala de aula, juntamente com os alunos surdos que já estão matriculados e não conseguem desenvolver suas atividades, e, quando conseguem, apresentam inúmeras dificuldades (Lacerda, 2000). Essa iniciativa parece ser restrita a poucas escolas a respeito do que está previsto no Decreto 5.626/2005. Sobre experiências como essa, Lacerda (2002) relata o fracasso escolar de alunos surdos que apresentam grandes dificuldades para aprender junto com seus amigos ouvintes, e para entender seus professores, porque a língua oral usada para esta comunicação é inviável devido à perda de audição que eles têm. Com isso, o atendimento ao aluno surdo no ensino regular necessita de condições adequadas para se realizar. Para Góes (2000), a questão está no fato de que integrar não é só “alocar” o aluno na sala de aula. O fundamental é que as diretrizes de inovação atendam a condição bilíngüe da pessoa surda e suas formas culturais, juntamente com sua participação em comunidades de ouvintes e de surdos.

Neste contexto, o TILS é o profissional responsável pela interpretação do Português para a língua de sinais e vice-versa na passagem dos conteúdos educacionais, porém, nessa transição, muitos alunos surdos não compreendem a própria língua de sinais e o intérprete assume a função de ensinar ou explicar os conteúdos de maneira mais ágil pelo fato de dominar a língua, implicando em muitas indagações, pois se desvia de seu papel original para ocupar, em alguma medida, o papel de professor (TURETTA, 2006). Essa discussão sobre a função e a posição que um TILS deve assumir é complexa, pois existem diferenças de atuação nos diferentes níveis de ensino, seja pela diferença de faixa etária, pela diferença de domínio de Libras e/ou pela complexidade dos conteúdos tratados. A especificidade de conteúdos que o TILS vai interpretar e a faixa etária com a qual irá trabalhar demandam um processo de formação específica para este profissional. Conteúdos

mais complexos vão exigir do TILS conhecimentos outros que ultrapassam o domínio apenas lingüístico e que exige, de certa forma, um preparo e conhecimento sobre determinados assuntos e disciplinas.

Dentro desta discussão, o reconhecimento do papel do TILS no espaço escolar é fundamental para que ele possa dar continuidade ao seu trabalho, atendendo aos surdos que estão estudando e indo em busca de aprendizagem. O respeito pela língua de sinais dentro dos espaços educacionais, como algo presente na escola, ou como algo exterior, é necessário na efetivação de práticas educacionais, pois se trata de direitos lingüísticos de alunos surdos. Com isso, o desconhecimento das instituições de ensino sobre surdez e necessidades dos alunos, muitas vezes faz com que não reconheçam a atuação do TILS e não considerem o conhecimento específico que este profissional pode ter sobre a surdez, justamente por seu contato anterior com comunidades surdas, experiências com amigos ou parentes surdos e por sua formação em Libras. São freqüentes tensões entre os profissionais que trabalham nas escolas, mas que nunca tiveram contato com surdos ou tenham estudado alguma questão voltada à surdez, e os TILS.

Dessa maneira, o intérprete, estando diariamente em sala de aula, em contato com os alunos surdos e interpretando aquilo que está sendo passado tanto para o Português como para Libras, percebe, muitas vezes, que a própria metodologia de ensino usada pelos professores ouvintes dificulta o entendimento dos alunos, e poderia favorecer a aprendizagem se fosse organizada de forma mais visual, por exemplo. Aulas pouco dinâmicas e ilustrativas apoiam-se em metodologias que deveriam ser reavaliadas para favorecer a compreensão e a atenção dos alunos surdos (e por que não os ouvintes também?). Esta prática requer discussões com os professores, a fim de que revejam suas práticas de ensino e colaborem para o ensino-aprendizagem de seus alunos surdos e ouvintes. Freqüentemente é o próprio intérprete educacional quem percebe as dificuldades dos alunos surdos e tenta negociar com professores diferentes estratégias de ensino. Além disso, em geral, ele se sente também responsável por mediar as relações entre surdos e ouvintes em sala de aula (professores e alunos), procurando favorecer a socialização de todos e, principalmente, mediar o acesso aos conhecimentos para os alunos surdos.

Segundo Lacerda (2003), o termo “intérprete educacional” é muito comum em diferentes países, como por exemplo nos EUA, Canadá e outros, nome este que distingue aquele intérprete que trabalha na educação, nas salas de aula, daqueles TILS que atuam na comunidade surda, em outros espaços. A autora destaca que, na

Itália, por exemplo, existe uma diferença entre o TILS e o intérprete que trabalha na educação escolar. Este é chamado de Assistente à Comunicação, pois é um profissional que interpreta passando da língua majoritária para a língua de sinais e vice-versa, não deixando de se envolver, interagir e atuar também em relação aos aspectos educacionais.

A novidade da atuação do TILS nos espaços educacionais favorece, por vezes, confusão em relação a seu papel. Com certa frequência, ele é confundido com o professor já que pouco se discute sobre seu papel nas diferentes instituições de ensino para as diferentes faixas etárias, não se conhecendo muito sobre a sua difícil e importante tarefa dentro da sala de aula, cada vez mais freqüente nas práticas educacionais. Lacerda (2007) afirma que:

Neste contexto, o intérprete de língua de sinais em sala de aula intermediando as relações entre professor/aluno surdo, alunos ouvintes/aluno surdo nos processos de ensino/aprendizagem tem grande responsabilidade. Além dos conhecimentos necessários para que sua interpretação evitando omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a língua de sinais, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos, e aos modos como eles efetivamente participam das aulas. (p.19).

Assim, a ausência deste profissional prejudica o desenvolvimento dos alunos surdos, pois estes perdem informações e discussões que ocorrem em sala de aula, e não participam das atividades acadêmicas de maneira adequada.

Em outros países, os estudos sobre o papel e a atuação do intérprete de língua de sinais na educação são mais numerosos, pela presença deste profissional há mais tempo no espaço educacional. Nos EUA, alguns autores interessados em conhecer mais profundamente o trabalho de intérpretes educacionais relataram que cresceu muito o número de alunos surdos incluídos em escolas regulares e, conseqüentemente, o número de intérpretes. Entretanto, não havia um número grande de profissionais que tivessem essa formação. Conseqüentemente, o trabalho em sala de aula era realizado também por pessoas que tinham algum conhecimento ou sabiam a língua de sinais, não sendo exigido delas qualquer preparo no que se refere à formação específica (LACERDA, 2009), revelando um processo semelhante àquele observado em nosso país.

Outro estudo realizado nos EUA sobre a atuação do intérprete educacional (Antia e Kreimeyer, 2001) aborda normas previstas para a atuação de intérpretes nas salas de aula inclusivas e as dificuldades que eles atravessam. As autoras

discutem a questão de regras para o intérprete educacional (IE) explicando que existem diferenças entre o intérprete de crianças surdas nas escolas públicas e o intérprete de surdos adultos. Gustason (1988), autor citado por Antia e Kreimeyer (2001), diz que depois de pesquisar programas de treinamentos para intérpretes nos EUA, concluiu que de 50% a 100% dos intérpretes se graduam e entram em programas preparatórios no campo de intérprete educacional, recebendo individualmente treinamento específico para esta tarefa. Contudo, alguns estudos revelam que metade dos TILS não encontram trabalho na área educacional e sim em outras esferas. Para o autor, a regra fundamental para ser TILS na escola é permitir a comunicação entre estudante surdo, professores e outros grupos de alunos que tenham a mesma idade.

As autoras citam pesquisas que, descrevem dois modelos competitivos de regras de TILS educacionais. Um seria o modelo mecânico, no qual a interpretação é parecida com um instrumento e o intérprete assume uma condição neutra para todas as interpretações e mensagens entre professor e aluno. O outro modelo seria aquele em que o TILS é participativo, parte fundamental no processo de comunicação, e que tem uma relação particular, bem próxima com o aluno surdo e com os outros membros do grupo, tomando também decisões educacionais sobre os estudantes em sua tarefa de interpretação. Segundo os estudos, o TILS que atua juntamente com jovens e crianças não deve apenas interpretar palavras, mas reproduzir a língua, dando sentido, porque o TILS é a “língua do professor”. Contudo, o ato de interpretar fazendo uso da língua de sinais, seja dentro ou fora da sala de aula, é, acima de tudo, a prioridade e a responsabilidade do IE, pois é ele que, além de interpretar os sinais, dá a voz aos alunos.

Muitos intérpretes ajudam na comunicação direta da criança surda com a criança ouvinte; em alguns momentos, auxiliam também a comunicação dos alunos quando brincam com outras crianças que conhecem alguns sinais. As autoras comentam que frequentemente os TILS facilitam a comunicação dos alunos da mesma faixa etária juntamente com os surdos usando sinais específicos que eles precisam naquela determinada situação. Caso ocorra algum conflito entre os alunos ouvintes e os surdos, estes TILS podem atuar facilitando também a interação e oferecendo oportunidades para crianças que não estão participando, permitindo assim que todos interajam nas atividades propostas. Cabe lembrar que os autores fizeram o estudo numa escola que contava com a presença de intérpretes, professores e educadores especiais. A pesquisa demonstra ainda que os TILS

querem ter certeza de que os alunos vão entender aquilo que está sendo dito pelo professor, aquilo que está ocorrendo em sala de aula, por isso não concordam em simplificar a interpretação. Essa preocupação se faz necessária e é importante para sua atuação. Assim, a tarefa do IE em sala de aula tem sido alvo de debates, pois ele se desdobra durante a sua atuação com a intenção de ajudar “todos” os alunos favorecendo principalmente a consolidação dos processos de aprendizagem propostos em sala de aula.

2.3. O TILS e sua atuação no Ensino Superior

Após a reflexão sobre a prática, as necessidades e a formação do TILS, focalizaremos nossa discussão em sua atuação no ES, objeto de investigação do nosso estudo.

Pelo fato de a atual política educacional ser inclusiva, a educação dos surdos torna-se ainda mais delicada, pois quando são incluídos, necessitam de um profissional para mediar o conhecimento para eles.

Alguns estudos, como o de Pereira (2007), que faz referência a Lang (2002), revelam a grande demanda de estudantes surdos nas faculdades e universidades nas últimas décadas, destacando países como China, EUA, Alemanha e demonstrando a necessidade de serviços de apoio que vão além da atuação do TILS, como por exemplo os anotadores. Esta constatação é apontada pelos próprios alunos surdos que frequentam o ES e que defendem a atuação do intérprete.

Dessa forma, percebe-se que em muitos países, e inclusive no Brasil, alunos surdos estão ocupando cada vez mais espaços nas IES. O Censo da Educação Superior de 2007 indica aproximadamente 600 surdos matriculados no ES (INEP, 2007). Atualmente, já encontramos alguns surdos com o título de Doutor e atuando como professores de ES. Mas, a grande diferença é que, em nosso país, a luta por esse espaço é ainda inicial, cheia de obstáculos, e os surdos que chegam em cursos de pós-graduação são uma minoria.

Nos estudos de Napier (2002), na Austrália, a autora relata em sua pesquisa nas IES, a realidade de alguns TILS durante a sua atuação. Ela aborda os modos de atuação deste profissional dizendo que alguns interpretam baseados em métodos mais técnicos, com estratégias lingüísticas, enquanto outros interpretam sem o uso de estratégias. Assim, o resultado da pesquisa mostra que dos 125 intérpretes analisados, um pouco menos da metade tinha formação universitária enquanto a

outra metade interpretava no ES sem ter este nível de instrução. Para a autora, o fato de os TILS atuarem no ES sem terem completado a universidade influenciaria negativamente sua atuação por terem menos experiências educacionais e conhecimento, o que os levaria a apresentarem menos habilidades e formação para sua tarefa profissional. Toda língua está relacionada com o contexto a ser interpretado, em relação às situações que estão sendo expostas. O léxico deve ser selecionado de acordo com o contexto, sendo ora mais formal, ora mais informal, dependendo dos objetivos de cada uma das situações discursivas. Mesmo em sala de aula, estas exigências aparecem e o TILS precisa ter um conhecimento amplo para atuar adequadamente. Um outro ponto levantado por ela é que, além das questões sócio-linguísticas, fatores culturais também influenciam na densidade lexical do texto. O TILS tem que se adaptar às condições específicas do discurso da universidade e, segundo Napier (2002), a interpretação educacional requer habilidades especiais. Se isso for observado, o IE pode efetivamente contribuir para o ambiente acadêmico dos alunos surdos, respeitando as regras do ambiente educacional. Quando o TILS atua na universidade, faz uso específico de estratégias linguísticas, as quais exigem do aluno surdo um vocabulário muitas vezes especializado. Além disso, no seu estudo, e em todo ambiente em que este profissional circule, mais uma vez nos deparamos com fatores que são fundamentais para que a atuação de TILS seja de qualidade. Não basta apenas o domínio das duas línguas, mas, como refere a autora, são necessários também conhecimentos de aspectos culturais, pois as questões sócio-linguísticas estão implicadas principalmente na interpretação educacional, que exige do TILS um trabalho minucioso, digno e competente.

Ressalta-se ainda que, além de uma boa interpretação, o intérprete em sala de aula deve possibilitar ao aluno surdo uma interação com os alunos ouvintes, além de questionar os professores, expressar dando suas opiniões e, conseqüentemente, mostrar suas capacidades.

Segundo Lima (2006, p.34):

Em se tratando das pessoas surdas, cabe ao (à) intérprete de Língua de Sinais toda a responsabilidade de tornar as informações e os saberes que circulam no ambiente acadêmico acessíveis àqueles que não ouvem e comunicam-se pela Língua de Sinais, além de incluir os (as) surdos (as) na rotina cotidiana dentro de uma faculdade ou universidade- ou seja, a ele (a) não cabem apenas as funções atribuídas a um tradutor e intérprete de línguas orais.

Assim, o domínio de estratégias na hora da interpretação é fundamental, pois nesse momento sua formação e seu conhecimento sobre a língua e sobre seu papel também, se destacam na sua atuação. Para Lima, o TILS não pode interromper seu trabalho na hora da interpretação, para consultar um sinal, por exemplo. Mas, a atuação tem que ser muito cuidadosa, pois todo sinal tem um significado e carrega sentidos que vão além desse significado (Sobral, 2008). Assim, o TILS, perante a situação a que está exposto, tem que saber o que dizer, de que modo e a quem, visto que dependendo do contexto, uma escolha equivocada pode levar a mudanças de sentidos para compreensão do estudante surdo, não pretendidos pelo enunciador. A atuação do intérprete tem papel fundamental na construção dos sentidos pelo estudante surdo no espaço educacional. Como mencionado anteriormente, a formação desses intérpretes no ES e em outros locais de atuação é de extrema responsabilidade e eles devem estar envolvidos nas comunidades surdas. O estudante surdo que frequenta o ES, em geral, é capaz de perceber a qualidade da interpretação que está sendo realizada, como também as informações e os conhecimentos que estão circulando dentro da sala de aula e, justamente por isso, são mais exigentes, conscientes do valor da formação profissional e do estudo.

O trabalho do TILS carrega em si muita responsabilidade em relação à inserção acadêmica adequada do estudante surdo. Sua responsabilidade não se restringe a conhecer bem a Libras, os aspectos da cultura e a comunidade surda. Sob seu encargo está a circulação de conteúdos complexos e necessários à formação profissional do estudante surdo, implicando também conhecimentos técnicos e científicos. Quanto mais o intérprete conhece o conteúdo específico, melhor pode fazer a escolha de sentidos para verter de uma língua para outra. Cabe lembrar que os conteúdos são densos e complexos, existindo assim, a necessidade de preparação prévia (que nem sempre ocorre) e de que o aluno surdo tenha um bom domínio em Libras do léxico específico de sua área de conhecimento – condições nem sempre presentes – que dificultam ainda mais a atuação do intérprete. Em sua pesquisa, Santos (2006) relata que alguns profissionais pensam que o que importa é ter um TILS atuando no ES, não considerando a qualidade do desempenho desses profissionais.

Essa discussão é inesgotável e se faz presente a todo momento, porque a luta pela formação, pelo respeito e reconhecimento desse profissional se torna mais difícil quando os próprios profissionais não percebem o valor da formação, inerente a qualquer área de atuação profissional. Além disso, o ambiente acadêmico é bastante

específico e com conteúdos abrangentes, implicando em uma interpretação que exige mais complexidade e capacidade do TILS. “Um exemplo típico é a presença desses profissionais no Ensino Superior, onde se sentem desafiados pela densidade dos conteúdos apresentados” (SANTOS, 2006, p. 84). Para a autora, alguns TILS até se sentem “cobrados” e mesmo com pouca experiência, interpretam para os surdos com a intenção de ajudá-los. O que deve ser destacado é que muitos surdos estão reivindicando seus direitos e querem TILS qualificados.

Assim, não basta apenas disponibilizar um profissional, ele precisa ser qualificado, isto é, a idéia de que mesmo com desempenho fragilizado ter um ILS é melhor do que não ter nada. Isso é um discurso normalizador que, na maioria das vezes, a educação o usa para justificar a falta de formação dos ILS. (SANTOS, 2006, p.84).

Com isso, mesmo no espaço universitário, o intérprete, ao atuar em sala de aula, é exigido de várias maneiras para além da interpretação do que está sendo falado pelo professor e do envolvimento com questões culturais e lingüísticas. Ele precisa se preocupar com as dificuldades e dúvidas dos alunos para então se dirigir ao professor e favorecer o diálogo entre professor e aluno surdo; estabelecer uma posição adequada em sala de aula diante dos alunos surdos, dos alunos ouvintes e do professor; participar e planejar as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula juntamente com o professor, enfim, deve tornar-se um educador para a aprendizagem do aluno surdo. Além disso, para Lima (2006), no ES, o TILS é constantemente avaliado, principalmente em função do desempenho do aluno surdo.

A depender das atitudes tomadas durante a interpretação, do contato anterior do intérprete com o conteúdo a ser ensinado em sala e da proximidade entre o conteúdo ministrado e o conteúdo transmitido o (a) aluno (a) terá tido ou não acesso ao conteúdo de modo semelhante aos seus colegas ouvintes. A partir daí, entra em cena o esforço e a parcela de responsabilidade do aluno por seus resultados. Inevitavelmente, ao intérprete caberá boa parte do ônus nos resultados apresentados pelos alunos surdos. O bônus é atribuído em sua quase totalidade ao aluno, ressaltando-se os casos em que a desconfiança sobre o trabalho do intérprete ofusca o brilhantismo do aluno e questiona sua competência. (LIMA, 2006, p.40).

Ainda em relação ao papel e à prática do TILS em sala de aula, Harisson e Nakasato (2004) discutem que o profissional intérprete neste ambiente assume uma série de responsabilidades, entre elas, tornar acessível os conteúdos aos estudantes surdos, considerando que eles, muitas vezes, apresentam dificuldades de acesso às informações devido à sua história educacional.

Com isso, quanto mais TILS estiverem atuando no mercado de trabalho, maior será a participação e a inserção de pessoas surdas em diferentes ambientes. Assim, surge uma relação de causas e conseqüências que reafirmam a importância de uma formação adequada deste profissional. Esta constatação pode ser explicada da seguinte forma: à medida que as pessoas surdas vão participando dos diferentes ambientes, o grau de exigência na fluência da língua, e também em relação à postura, aos conhecimentos e formas de traduzir/interpretar se intensifica, uma vez que estas pessoas vão adquirindo mais oportunidades de construir conhecimentos e participar de experiências sociais mais amplas. Assim, serão necessários TILS cada vez mais bem formados para viabilizarem os avanços alcançados pelas pessoas surdas.

A presença do TILS é importante e fundamental, como destacada ao longo deste capítulo, contudo a permanência do estudante surdo no ES não está condicionada apenas por esta presença. É imprescindível que o espaço acadêmico reconheça o aluno como capaz e considere sua apreensão principalmente visual de mundo, flexibilizando avaliações, oferecendo materiais mais acessíveis, metodologias de ensino adequadas, entre outras providências.

Para Santos (2006), a maioria das IES não está preparada para receber os alunos surdos, juntamente com a presença do TILS em seu quadro funcional, devido à falta de um projeto pedagógico que acolha essa realidade. "A formação profissional para atuação dos TILS é fundamental, pois isso implica nas representações que esses terão a respeito das línguas envolvidas, dos grupos culturais envolvidos e do próprio contexto de tradução e interpretação" (p.85).

Além disso, questões relativas ao custo dos TILS, no caso das IES privadas, interferem significativamente nas decisões tomadas. A maioria das IES se defendem, dizendo que a inclusão do TILS requer um aumento nas mensalidades, além de não se comprometerem e não se importarem com a qualificação e formação deste profissional. "Sendo assim, cumpre-se a lei, mas exime-se da responsabilidade de subsidiar o trabalho desse profissional, contando para isso com as diversas formas de contratação" (SANTOS, 2006, p.90). Cabe aqui uma explicação: em algumas instituições privadas, por exemplo, existem TILS contratados com carteira assinada, tendo reconhecido seu direito profissional. Já em outras, os contratos são feitos como se eles fossem professores e alguns até recebem como pagamento bolsas para estudar na própria IES. Outras ainda os convidam como estagiários para trabalharem como TILS. Este cenário revela a

instabilidade da profissão e o pouco respeito de que ela goza ainda na atualidade.

A realidade das IES públicas é apenas um pouco diferente. Elas vêm encontrando dificuldades para a contratação de intérpretes de Libras em razão de este cargo não figurar nas carreiras profissionais disponíveis no funcionalismo público federal e estadual. Sendo assim, em muitos casos, são contratados profissionais intérpretes com vínculo CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) provisório ou como prestadores de serviço, para não configurar vínculo trabalhista comprometedor. Dessa forma, cria-se uma situação problemática, qual seja: o profissional é contratado, aprende a lidar com as questões da IES capacitando-se em serviço, e quando tem um domínio mínimo de suas funções, precisa ser demitido e outra pessoa é contratada em seu lugar para recomeçar o processo. Com isso, há uma situação instável, com a legislação defendendo o direito lingüístico das pessoas surdas sem uma contrapartida refletida na criação de cargos ou na abertura de concursos para a contratação do profissional intérprete.

Persistem ainda casos em que observamos familiares que contratam e assumem a responsabilidade financeira em relação ao TILS até obterem informações mais precisas sobre seus direitos legais. Santos (2006, p. 90) sugere que, “uma das medidas para resolver tal situação é entrar com uma ação contra a instituição no Ministério Público”.

Dando continuidade às questões relativas às implicações sobre a contratação do TILS, na sua pesquisa, Santos (2006) também cita as universidades federais e diz que geralmente são duas as maneiras de contratação: uma é como professor substituto, com um contrato de duração por dois anos e a outra de intérpretes que passaram em concursos públicos, no cargo de professor. Também existem as contratações realizadas pela FENEIS, que, por meio de convênio, cede estes profissionais para as IES.

No entanto, podemos visualizar que falta política por parte das universidades para agilizar a contratação efetiva por meio de concursos públicos e, por outro lado, falta articulação por parte dos ILS para reivindicar seus direitos. (SANTOS, 2006, p. 91).

Nos últimos anos, o interesse pela presença do TILS em sala de aula tem aumentado, bem como o desejo de melhor atender a população surda que busca a Educação Superior. Para Santos (2006):

No Ensino Superior, a presença dos ILS tem aumentado significativamente face à demanda dos alunos surdos, na graduação, no mestrado, no doutorado nas universidades brasileiras. Nesse espaço, os ILS estão constituindo seu papel enquanto profissionais da tradução e da interpretação, pois lhes são exigidos conhecimentos lingüísticos, culturais, éticos altamente complexos. A constituição lingüística é parte da *identidade profissional* que os ILS vêm construindo. (SANTOS, 2006, p. 53).

Lima (2006) entende que as questões relacionadas aos direitos humanos influenciaram com mais intensidade os discursos do que as práticas e com isso, a educação superior também sofre algumas conseqüências. Esta questão demonstra que além das universidades outras instâncias sociais também necessitam sofrer adaptações e que as mudanças que estão ocorrendo estão sendo realizadas pela força da lei e pela organização das pessoas com necessidades especiais. Para a autora, existem e estão surgindo associações de tradutores-intérpretes voltadas para a formação do TILS e, com isso, o intérprete vem garantindo e assumindo um espaço social para sua atuação, com a proposta de criar políticas públicas que reconheçam o TILS como profissão. Recentemente foi realizado o I Seminário⁶ que demonstra o interesse em aprofundar os debates e encontrar saídas para esta problemática.

Ainda de acordo com Lima (2006), os TILS são mediadores bilíngües e o intérprete educacional necessita ter certa intimidade com a situação acadêmica.

Os conhecimentos necessários ao (à) intérprete educacional que atua em nível superior compreendem vários níveis; somando-se aos conhecimentos necessários a tradutores e a intérpretes, os conhecimentos sobre os conteúdos, sobre a área de conhecimento, sobre as atividades pedagógicas e sobre a pessoa surda com quem vai trabalhar são imprescindíveis para um trabalho eficiente. (LIMA, 2006, p.39).

Dessa forma, a atuação deste profissional é de extrema responsabilidade já que ele precisa investir na sua formação para poder oferecer aos alunos surdos uma vivência nova e rica de informações, principalmente para o conhecimento e aprendizado deste aluno. Consequentemente, para que o TILS ocupe este espaço no ES, os alunos surdos precisam ingressar nas instituições e receber este apoio educacional. O que se sabe é que, atualmente, o número de alunos surdos que estão ingressando nas IES está aumentando cada vez mais, tanto na Graduação como na Pós-Graduação e, de acordo com a Lei nº 10.098, de 19/12/2000, e a Portaria nº 1679, de 2/12/1999, os surdos têm o direito de ter uma educação bilíngüe e um apoio especial que seria a atuação de um TILS em sala de aula, nas

⁶ Seminário de Inclusão no Ensino Superior: Trajetória do Estudante Surdo no Paraná, realizado em 2008.

Universidades (NAKASATO e HARRISON, 2004). Neste sentido, o fundamental é que as diretrizes de inovação atendam à condição bilíngüe da pessoa surda e suas formas culturais, juntamente com sua participação em comunidades de ouvintes e de surdos. No capítulo 3, discutiremos os procedimentos teórico-metodológicos que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa que pretende melhor conhecer a realidade da atuação e formação de TILS no ES.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para investigar a atuação do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais no Ensino Superior/TILS-ES, sua formação e práticas, neste capítulo apresentaremos os procedimentos teórico-metodológicos adotados para desenvolver a pesquisa e explicitar/justificar o processo de coleta, organização e sistematização dos dados.

3.1. Procedimentos iniciais para a construção teórico-metodológica da pesquisa

Considerando o perfil inédito desta investigação e a limitada fonte de informação e ou produção sobre o tema, adotamos como eixo condutor inicial para a organização da coleta dos dados da pesquisa a entrevista à distância (telefone, e-mail, MSN⁷) de TILS de ES atuantes em diversas regiões e estados brasileiros. Nos últimos dez anos, participamos de vários encontros nacionais, regionais e locais que nos permitiram estabelecer contatos com vários educadores e estudantes surdos que acabaram contribuindo para os primeiros contatos com outras fontes. Após o levantamento de diversos endereços institucionais de ES, fizemos contato com profissionais atuantes como tradutores-intérpretes através de alguns chats e listas de discussão de TILS, conversando de modo mais informal com as pessoas. Dessa maneira, a pesquisa foi sendo apresentada a eles, foram solicitados consentimentos formais para participação na mesma e, em seguida, encaminhamos as entrevistas em forma de um roteiro para ser respondido à distância (ANEXO 1). Foram enviadas 65 entrevistas e obtivemos um retorno com as respostas de 37 intérpretes dos seguintes estados: Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Cabe esclarecer que,

⁷ MSN Web Messenger é um navegador da Web que permite que as pessoas conversem em tempo real e online com outras pessoas conectadas à rede.

embora esta não seja uma amostra que envolva todos os estados do país, e nem números balanceados de TILS em relação à população de cada estado, ela traz tendências relevantes para se avançar nesse campo investigativo.

Os entrevistados atuavam em IES públicas e privadas ou em ambas as instituições. A intenção era conhecer as diferentes realidades e a formação que os TILS possuíam para estarem hoje neste espaço educacional. Entre as 37 entrevistas, 26 intérpretes relataram que atuam em instituições privadas de Ensino Superior, 07 em instituições públicas e 04 em instituições públicas e privadas simultaneamente. Os TILS que atuam em ambas as instituições nos permitiram analisar duas realidades diferentes vivenciadas, desde a maneira como foram contratados, suas relações com outros profissionais e suas funções no espaço acadêmico.

A opção pela técnica de entrevista ocorreu porque se constitui em uma das principais técnicas de trabalho em estudos voltados para as Ciências Humanas e Sociais. Essa possibilita obter dados referentes diretamente à pessoa entrevistada, tais como suas atitudes, opiniões, dados estes que só podem ser conseguidos com a contribuição dos sujeitos envolvidos (MINAYO, 2000). Entendemos como Lüdke e André (1986) que, com a aceitação mútua entre entrevistador e entrevistado, as informações podem fluir de maneira relevante e autêntica.⁸

Em um primeiro contato virtual, foi detalhado aos entrevistados como seria realizada a pesquisa e, por meio de uma carta de apresentação enviada juntamente com o roteiro, foi solicitado um prazo para o retorno das respostas. As entrevistas foram encaminhadas num período de um ano, final do mês de outubro do ano de 2008 e até o mês de outubro de 2009 foram aceitas as respostas enviadas.

Após uma primeira sistematização das respostas, novos contatos foram feitos até que o entrevistado não tivesse mais nada a acrescentar ao material apresentado. Alguns deles, em certas perguntas, deixaram em branco suas respostas. Além disso, alguns dos entrevistados encaminharam outros contatos através do MSN, o que permitia uma interlocução mais direta da pesquisadora com o intérprete, fazendo com que as dúvidas e os comentários se apresentassem de

⁸ Embora as condições espaciais e temporais da pesquisa dificultassem depoimentos com entrevistas face a face, vale destacar que as perguntas do roteiro serviram apenas de guia que podia ser ampliado pelos entrevistados. A forma como foi conduzida a entrevista à distância permitiu trocas e interação entre a pesquisadora e os intérpretes, com um intercâmbio de ir e vir de perguntas, respostas, comentários, esclarecimentos constituindo um espaço de diálogo ainda que não presencial.

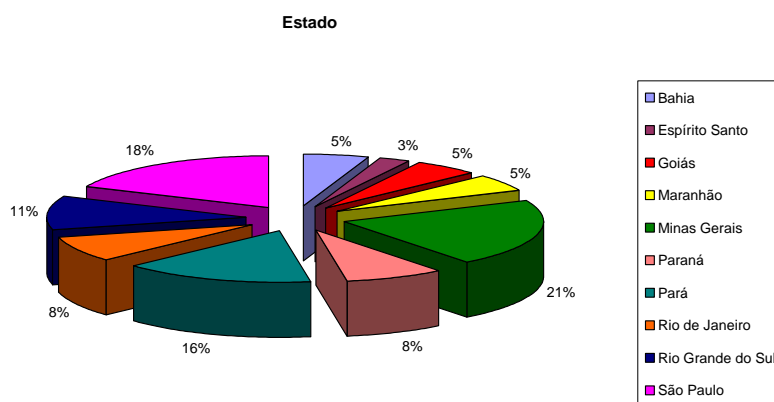
maneira mais espontânea. A utilização dessa técnica foi para deixar o entrevistado mais à vontade e confiante⁹.

Abaixo apresentamos um perfil dos tradutores-intérpretes e dados relativos às respostas mais específicas obtidas no processo da entrevista.

3.2. Coleta, organização e sistematização dos dados

Para traçar o perfil dos entrevistados, optamos pela tabulação dos dados objetivos obtidos nas entrevistas e em seguida apresentamos uma análise qualitativa destes mesmos dados. Cabe lembrar que alguns gráficos representam as respostas dos 37 TILS entrevistados e alguns gráficos representam as respostas dos TILS que fizeram parte da realidade daquela pergunta. Dessa forma, vamos chamar de “N” o número total de participação para cada gráfico.

Gráfico 1: ESTADO ONDE OS TILS ATUAM (N=37)



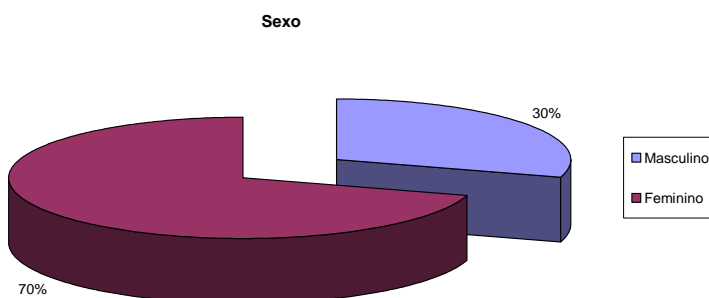
⁹ Cabe ressaltar ainda que o procedimento de coleta de dados (entrevistas) e a análise dos depoimentos não apresentaram riscos aos sujeitos, pois foram realizadas virtualmente; portanto, não foram necessárias medidas de proteção e/ou minimização de qualquer risco eventual e nem o monitoramento da coleta de dados. Além disso, não houve dificuldades em poder contar várias vezes, na medida do necessário, com a participação dos entrevistados (ajustes de algumas perguntas, esclarecimentos de frases dúbias, etc.).

No **Gráfico 1**, observamos que uma grande parcela dos entrevistados são do estado de São Paulo (18%) e Minas Gerais (21%). Em função do modo como foram coletados os dados (participação espontânea entre aqueles que foram contatados e convidados), não podemos afirmar que esta seja uma amostra fidedigna do que está ocorrendo no país, mas, de acordo com o resultado e com base nos depoimentos, a maior concentração destes profissionais atuando no ES está nos estados que oferecem há mais tempo cursos para formação específica para intérpretes, ou seja, nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Vale lembrar que foram encaminhadas entrevistas para TILS que atuam em todas as regiões brasileiras, mas recebemos mais retornos de intérpretes que atuam na região Sudeste, o que revela que aquela que concentra cursos de formação demonstrou mais interesse em contribuir para o estudo.

O terceiro estado com maior participação de TILS no estudo é o Pará (16%). Cabe destacar que todos os TILS trabalham em uma mesma instituição e foram estimulados pelo gestor desta IES, também pesquisador na área da surdez, a participarem da pesquisa. Neste sentido, indicam o modo de organização do trabalho de uma IES, mas não necessariamente a realidade do estado do Pará. Contudo, trata-se de um grupo interessado em colaborar e que tem atuado de forma significativa na inclusão de alunos surdos no ES, relevante então aos propósitos desta pesquisa.

Destacamos ainda a participação de TILS que atuam no Rio Grande do Sul (11% do total de entrevistados), região que tem tradição de trabalho com educação de surdos, participação de intérpretes atuando no ES e de lutas pelo reconhecimento da Libras pelas comunidades surdas locais.

Outro destaque a ser feito diz respeito ao número de matrículas no ES. Segundo o INEP, as regiões Sudeste e Sul são responsáveis por mais de 50% dos matriculados em todo o país. Dessa forma, era esperada uma quantidade maior de alunos surdos e TILS nestes estados, justamente pelo número maior de universidades e matrículas nestas regiões.

Gráfico 2: SEXO (N=37)

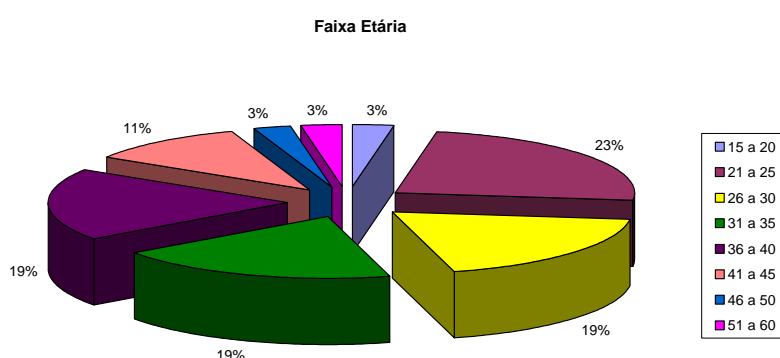
Os dados indicados no **Gráfico 2** revelam que 70% dos profissionais entrevistados são do sexo feminino e 30% do sexo masculino. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de mulheres atuando no ES está aumentando cada vez mais, além de elas serem a maioria na população do país. Os dados do Censo da Educação Superior mostram que, a partir do ano de 2001, cresceu o número de mulheres no sistema educacional e elas são a maioria no Ensino Médio e Superior. De acordo com o censo, também entre o ano de 2000 e 2007, ocorreu um aumento de 81,14% de inscrições de estudantes do sexo feminino no ES. Então, os resultados encontrados apenas confirmam esta tendência.

Uma outra questão interessante é em relação ao sexo dos tradutores-intérpretes; no período da Idade Média e Renascença, a área da tradução e da produção literária era um campo fechado para a participação feminina (MARTINS, 2009). Também na Inglaterra, em relação à tradução de textos religiosos, a participação de mulheres era bem limitada. Assim, os dados atuais com predominância de mulheres atuando como TILS indicam mudanças históricas motivadas pelas lutas sociais e os caminhos percorridos pela sociedade como um todo.

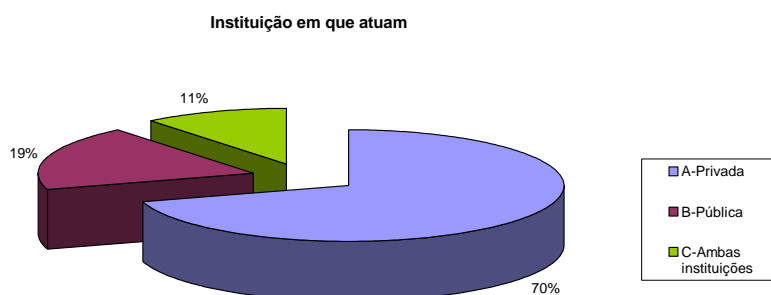
Em pesquisa recente, Martins (2009) também encontrou um número predominante de TILS do sexo feminino atuando no ES. Talvez este dado

caracterize uma tendência da profissão em atrair mais trabalhadoras mulheres e nos permite indagar se esta tendência justifica-se pelo histórico da profissão ligado à caridade, bondade e assistência, traços mais comumente relacionados ao perfil feminino, ou ainda por ser uma profissão menos valorizada, sem reconhecimento social mais amplo, sendo menos interessante aos homens.

Gráfico 3: FAIXA ETÁRIA DOS ENTREVISTADOS (N=37)

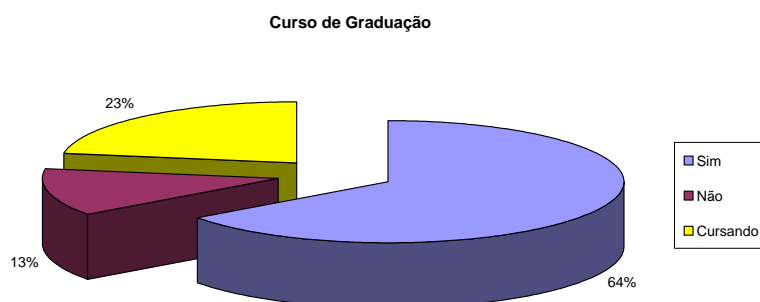


No **Gráfico 3**, referente à faixa etária, constatamos que a maioria dos TILS entrevistados, 61%, estão entre 21 a 35 anos de idade. Isso nos remete a um perfil de adultos jovens atuando no espaço acadêmico universitário. Ressalta-se também que 23% do total de TILS têm idade semelhante aos estudantes que freqüentam este nível de ensino. Assim, podemos dizer que são adultos jovens trabalhando com surdos adultos jovens, o que pode aproximá-los em termos de vivências e maturidade.

Gráfico 4: INSTITUIÇÃO EM QUE ATUAM (N=37)

No **Gráfico 4**, observamos que 70% dos entrevistados atuam em instituições privadas, 19% em instituições públicas e 11% em ambas as instituições. Conforme as discussões do capítulo 2, as instituições privadas têm dado maior oportunidade aos alunos surdos, permitindo que eles tenham acompanhamento e apoio de profissionais intérpretes no decorrer da sua formação acadêmica. Assim, o investimento das instituições privadas para incluir alunos com NEE tem aumentado, seu processo seletivo é menos competitivo, favorecendo a entrada de um número maior de estudantes surdos e conseqüentemente de TILS. Cabe lembrar que a forma de contratação do tradutor-intérprete também é menos burocrática, pois depende apenas da própria IES, e se esta não cumprir esse critério, o aluno surdo pode recorrer ao Ministério Público que tem estado atento e tem obrigado as IES privadas a atender com mais agilidade esta necessidade.

Já em relação às IES públicas, o processo seletivo é bem mais competitivo, o ingresso para alunos surdos se torna difícil, pois eles normalmente apresentam uma escolaridade marcada de problemas e de dificuldades no domínio de práticas de letramento em português. Em relação ao contrato dos TILS, as IES públicas dependem da criação de cargos e de legislação federal, estadual e municipal, fato que dificulta a presença efetiva da atuação deste profissional.

Gráfico 5: CURSO DE GRADUAÇÃO (N=37)

No **Gráfico 5**, verificamos que 64% dos entrevistados têm formação no ES em diferentes cursos, como será mostrado no gráfico 6; 13% não têm formação neste nível de ensino e 23% dos entrevistados ainda estão cursando uma faculdade ou universidade, colocando-se em situação semelhante aos estudantes surdos para quem estão interpretando.

A recente criação de Cursos Superiores de Formação Específica de TILS e o fato de muitos intérpretes atuarem há muito tempo sem nenhuma exigência em relação à formação, ajudam a compreender os dados obtidos. Apenas com o Decreto 5.626/2005 é que a certificação em nível superior tem sido exigida para a atuação neste nível de ensino.

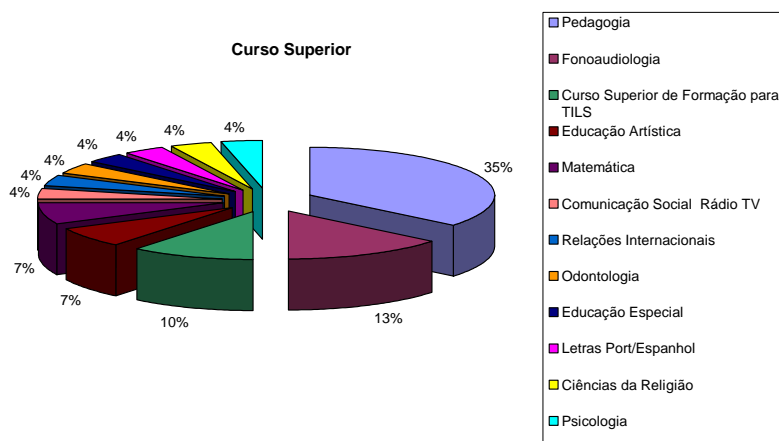
Vale ressaltar que 13% dos entrevistados não têm nenhuma experiência com o ES, ou seja, eles vão vivenciar e se deparar com esta realidade acadêmica apenas quando iniciarem suas atividades como TILS em sala de aula, sem uma reflexão e conhecimentos mínimos sobre a realidade deste espaço educacional.

Ainda sobre a formação em nível superior, muitos dos TILS que têm uma graduação concluída buscaram também participar de cursos de aperfeiçoamento, especialização e mestrado, indicando interesse em investir em uma formação continuada. Nestes casos, a formação estava voltada, de alguma forma, para formação específica em Libras e/ou atuação com intérprete (cursos de pós-graduação nas áreas de educação, educação especial e lingüística) apontando para

o interesse de formação mais específica à sua atuação profissional (esta questão será mais bem tratada mais adiante, ainda neste capítulo). Assim, o que percebemos é uma configuração bastante heterogênea em relação à formação das pessoas que atuam como TILS no ES.

É importante considerar que a experiência anterior na academia pode implicar em diferenças na atuação do profissional que, para exercer sua tarefa como intérprete, não depende apenas do domínio das duas línguas, mas, pelo lugar que ocupa, precisa conhecer bem as regras de funcionamento do ES, conhecer a dinâmica das disciplinas, os modos próprios de configuração deste nível de ensino, entre outros. Esta é uma questão fundamental para a nossa análise, pois são profissionais que “habitam” o mesmo espaço, porém com uma configuração bastante heterogênea em relação à formação. É nesse momento que confirmamos como são ainda escassas as preocupações com os alunos surdos, pois a seleção dos intérpretes depende de quem está contratando e avaliando suas experiências e formação, e aceitar que o TILS atue no ES sem que tenha este grau de instrução pode trazer vários problemas para a dinâmica da interpretação.

Gráfico 6: CURSO SUPERIOR QUE FREQUENTARAM (N=26)



No **Gráfico 6**, estão os cursos em que os TILS foram graduados. Podemos observar que 35%, ou seja, a maior parte dos intérpretes entrevistados têm formação no curso de Pedagogia, em seguida em Fonoaudiologia (13%) e

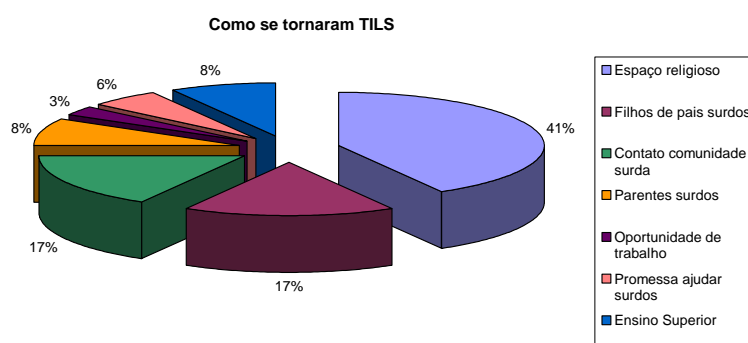
destacamos ainda 4% deles com formação em Educação Especial, num total de 52% dos entrevistados. Isso nos remete pensar que, pelo fato de essas áreas tratarem, durante a formação, de aspectos relativos à educação, às pessoas com necessidades especiais, normalmente com disciplinas ou estágios na área da surdez, favorecem o aprendizado e a experiência nas questões sobre os surdos e podem ter colaborado para a aprendizagem de Libras, para a necessidade e função do TILS, e, de alguma maneira, contribuído para esta escolha profissional.

Além disso, temos 10% dos entrevistados diplomados em cursos de formação específica para TILS, como, o curso de Tecnologia em Comunicação Assistiva (Libras e Braille) e o Curso Superior de Formação Específica de TILS¹⁰ oferecidos por IES privadas, com início anterior ao Decreto 5.626. Cabe lembrar que, apesar de os cursos para TILS serem poucos, existem profissionais se interessando e investindo na sua formação.

Todavia, os demais entrevistados, excetuando-se aqueles que se formaram em Letras, graduaram-se em diversas áreas do conhecimento que, de forma geral, não focalizam aspectos educacionais (para sua prática no espaço acadêmico), aspectos relacionados à prática do trabalho como interpretação e línguas, ou temáticas voltadas para pessoas surdas e suas características. Desse modo, podemos inferir que sua formação no ES contribui para o seu conhecimento sobre características de funcionamento deste nível de ensino, mas não necessariamente para sua atuação com TILS. Além disso, os TILS graduados não têm formação na mesma área em que atuam, o que pode dificultar sua tarefa, que exige agilidade lingüística, conhecimento e preparo sobre os conteúdos específicos.

Destaca-se ainda que, das informações coletadas nas entrevistas, é possível compreender que a maior parte dos intérpretes formados em áreas não afins com sua atuação, normalmente são filhos de pais surdos, ou têm algum parente surdo ou amigo e que, devido a esse contato estreito com a comunidade surda, aprendeu a língua de sinais e passou a atuar como TILS, paralelamente à formação acadêmica recebida.

¹⁰ Os cursos Tecnólogos (Libras e Braille) e os seqüenciais são cursos em nível superior para formação de TILS que surgem em 2005 com carga horária inferior a três mil horas. Alguns desses cursos têm sido oferecidos continuamente, e outros de forma descontinuada.

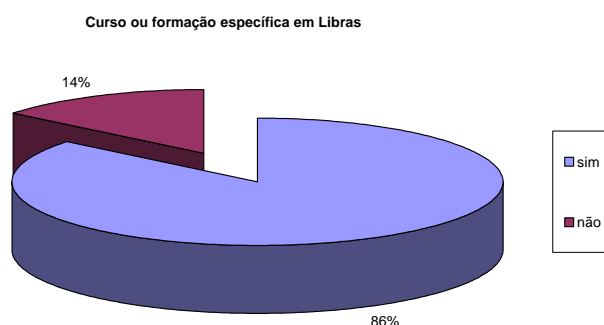
Gráfico 7: COMO SE TORNARAM TILS (N=37)

No **Gráfico 7**, verificamos que a maioria dos entrevistados (41%) refere ter se tornado intérprete pelo contato com surdos (familiares e ou comunidade surda) dentro do espaço religioso. Isso confirma os dados da literatura que indicam que muitos TILS se formaram neste espaço. Neste sentido, o espaço religioso cumpre um papel de destaque e sem dúvida marca modos de ação do TILS. Na religião, o foco principal é trazer mais adeptos para aquela crença ou fé professada, pois o objetivo final é contar com mais pessoas para aquela doutrina. Além disso, há o aspecto de caridade e de cuidado, muito arraigado nos ambientes religiosos. É nesse contexto que muitos dos entrevistados se tornou/formou TILS – uso da língua para atrair pessoas para aquela fé e para ajudá-las. É possível afirmar que esta abordagem, em alguma medida, manifeste-se nos modos de constituição dos TILS e que a ideia de ajuda e caridade estejam presentes no cenário acadêmico.

Outros 17% dos intérpretes aprenderam a Libras e se tornaram TILS porque são filhos de pais surdos. Outro grupo de intérpretes (também 17%) atua nesta área, por ter tido contato com a comunidade surda, através de laços de amizade. Dos entrevistados, 8% relataram que têm algum parente surdo, o que os levou a tornarem-se intérpretes. Desse modo, todos estes foram se tornando intérpretes na informalidade pelas demandas sociais e cotidianas, talvez com práticas muito ricas, mas sem freqüentarem qualquer espaço formativo que favorecesse reflexão sobre tais práticas. Apenas 8% dos TILS entrevistados passaram a atuar na área pela oportunidade de trabalho no ES, seguindo esta profissão.

Assim, apenas 6% dos entrevistados relatam terem feito promessas de ajudar pessoas surdas. Em um dos relatos é narrado o caso de um intérprete que fez promessa, dizendo que havia sofrido um grave acidente e sua mãe prometeu que se ele se recuperasse, ele “atenderia” aos surdos. Apenas um entrevistado (3%) teve alguma oportunidade de trabalho e foi aprender a língua de sinais para tornar-se TILS em diferentes espaços sociais, tais como fábricas e/ou empresas. Dessa maneira, mesmo os TILS que iniciaram suas atuações por oportunidade, sem ser nas igrejas, muitas vezes ainda revelam um lado caridoso ou religioso, sendo que a minoria, uma pequena parcela decide tornar-se intérprete tendo como motivação um objetivo profissional.

Gráfico 8: CURSOS OU FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM LIBRAS (N=37)

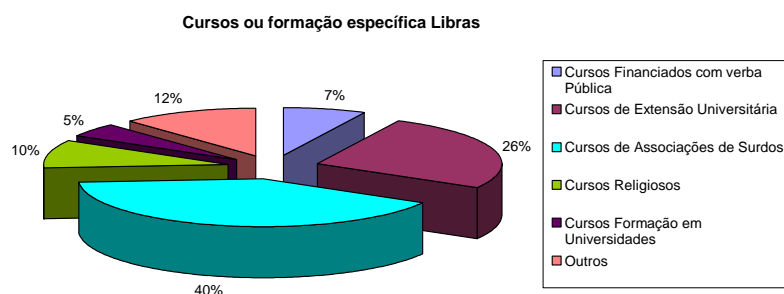


No **Gráfico 8**, dos TILS entrevistados, 86% fizeram algum curso ou tiveram alguma formação específica em Libras. Cabe lembrar que todos os entrevistados atuam no ES e neste nível de ensino, em geral, são feitas exigências de proficiência certificada em Libras.

Destacamos que a procura por cursos que oferecem formação em língua de sinais, quando comparada à procura por formação específica para atuar como TILS, foi muito maior (ver gráfico 12, mais adiante), confirmando afirmações (dos entrevistados e da literatura) que defendem que o fundamental para a prática de interpretação é o aprendizado da língua (bastante divulgada pelas associações de surdos e órgãos governamentais), sem atentar para a necessidade de formação

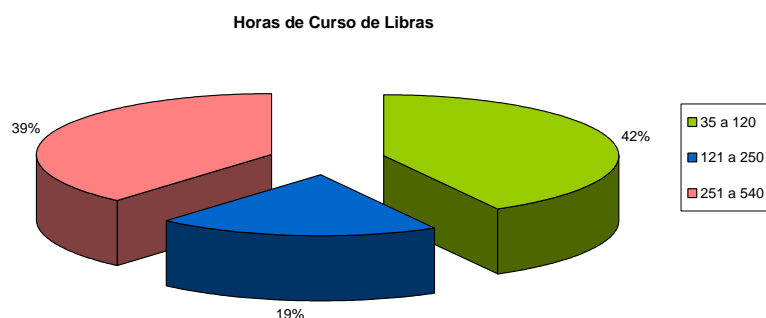
específica para atuar como TILS. Vale salientar que 14% dos TILS entrevistados nunca fizeram cursos de Libras por serem filhos de pais surdos e, parentes ou amigos de surdos, estando sempre em contato com a comunidade surda, tornaram-se fluentes nesta língua pelo seu uso.

Gráfico 9: TIPOS DE CURSOS OU FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM LIBRAS (N= 32)



No **Gráfico 9**, estão os tipos de cursos de Libras cursados pelos TILS com certificação específica para tal. Podemos observar que 40% dos intérpretes entrevistados que responderam afirmativamente a esta questão fizeram cursos de Libras apoiados pela FENEIS. Cabe lembrar que a FENEIS é uma instituição muito importante de representação de surdos que oferece cursos de Libras, entre outras certificações.

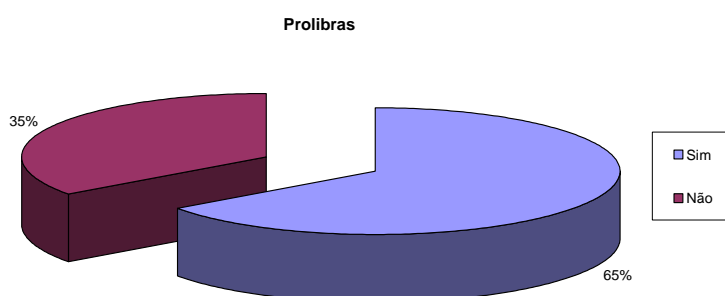
Entre outros cursos voltados para o aprendizado da língua de sinais, há as associações que oferecem módulos que vão desde o Libras Básico até o avançado. Apenas 5% deles frequentaram disciplinas de Libras em universidades, como por exemplo, aqueles que fizeram o Curso de Formação específica para formação como TILS. Muitos referiram que frequentaram cursos dentro de oficinas nas igrejas.e 12% frequentaram cursos privados, entre outros.

Gráfico 10: TOTAL DE HORAS CURSADAS NA FORMAÇÃO EM LIBRAS (N=32)

No **Gráfico 10**, temos o total de horas de Libras cursadas pelos entrevistados. Sabemos que, de acordo com a FENEIS, que é referência em todo o Brasil, o mínimo de horas para aprendermos Libras, além de estarmos em contato com a comunidade surda, é mais de 120 horas. A Federação oferece quatro módulos, com duração de 60 horas cada módulo, ou seja, um total de 240 horas. São eles: o Módulo I que é o Básico, o Módulo II que é Básico Avançado, o Módulo III que é o Médio e o Módulo IV que é um teste de avaliação dos módulos anteriores. Os módulos são oferecidos por professores surdos e contam com a presença de um ouvinte nas etapas iniciais para orientar alunos com dificuldades. As aulas são realizadas através de atividades, vídeos e outros recursos didáticos que ajudem na compreensão e memorização da língua. Assim, os intérpretes que relataram que fizeram cursos de Libras com menos de 120 horas, aproximadamente 42% dos entrevistados, apresentam uma pequena formação específica na língua, ainda que provenham de famílias de surdos ou tenham parentes e/ou amigos surdos. Mesmo que eles tenham a oportunidade de ampliar seus conhecimentos em Libras, pelo contato com a comunidade surda e familiares (gráfico 7), nesses espaços, é feito um uso da língua sem qualquer reflexão sobre seus aspectos gramaticais ou lingüísticos, necessários à atuação do TILS. Isso não quer dizer que cursos mais longos sejam suficientes e adequados à formação, mas talvez possibilitem uma reflexão maior sobre as características da língua, que se faz necessária e é importante para o trabalho do TILS.

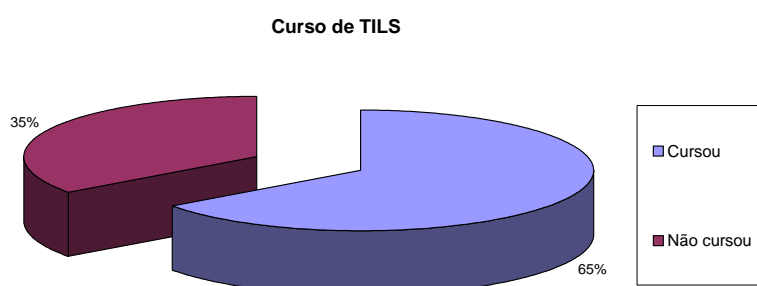
Dos entrevistados, 58% frequentou cursos com mais de 120 horas para sua formação o que, indica dedicação e interesse em aprofundar conhecimentos nesta língua.

Gráfico 11: APROVAÇÃO NO PROLIBRAS (N=37)



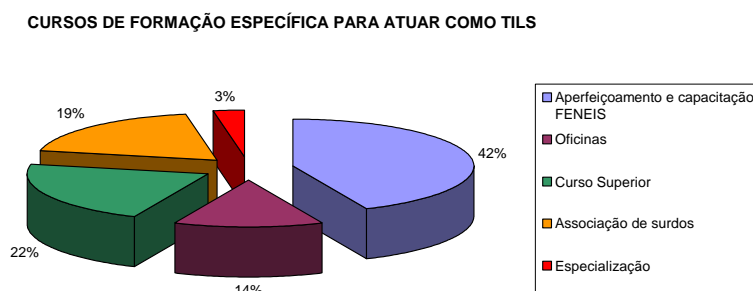
No **Gráfico 11**, temos os TILS que foram certificados pelo exame nacional de proficiência em Libras - ProLibras (como já discutido anteriormente). Verificamos que entre os 37 entrevistados, 65% têm essa certificação e 35% não têm. Observa-se que mais da metade dos entrevistados já está de posse da certificação prevista pela legislação (Decreto 5.626/2005) ainda que este exame tenha se iniciado recentemente, com a primeira seleção em 2006. A busca por esta certificação é um reconhecimento público de que esta pessoa tem condições básicas para atuar na área de tradução - interpretação de Libras e vem sendo paulatinamente exigida pelas IES e em concursos públicos. Dessa maneira, apesar de a maioria dos entrevistados terem sido aprovados no exame, 35% não apresentam esta certificação e atuam em IES que provavelmente não exigiram esta documentação para sua contratação.

Gráfico 12: CURSOS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAR COMO TILS (N= 37)



No **Gráfico 12**, estão representadas as respostas dos entrevistados que fizeram ou não cursos de formação específica para atuarem como TILS. De acordo com o resultado, 65% têm cursos de formação específica (muitos confundiram formação específica com a certificação pelo Prolibras e isso precisou ser esclarecido nos processos das entrevistas). Nos 65%, estão incluídas oficinas de TILS, participação em encontros de associações de surdos, ou seja, cursos longos ou breves que oferecem atividades relativas a essa prática, referidos de modo vago. Destaca-se o fato de 35% dos entrevistados não terem cursado nenhuma formação ou curso na área de TILS, revelando uma procura limitada para aperfeiçoar os conhecimentos e formação na profissão. Como veremos mais adiante, muitos não se incomodam com tal fato e não buscam formação continuada para atuarem como TILS. Assim, como qualquer outra profissão, é importante continuar estudando, investindo no aperfeiçoamento de novas técnicas e no conhecimento lingüístico que os cursos, apesar de serem poucos e com uma carga horária reduzida, favorecem.

Gráfico 13: CURSOS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA FREQUENTADOS PELOS TILS (N=24)



No **Gráfico 13**, encontram-se as respostas à pergunta feita aos intérpretes que apresentaram algum tipo de formação específica para atuarem como TILS: onde e quais cursos fizeram. Devido à escassez de cursos superiores específicos para TILS no país, os intérpretes que estão no mercado de trabalho e atuando no espaço acadêmico vão em busca de cursos, oficinas e vivências para aperfeiçoarem seus conhecimentos.

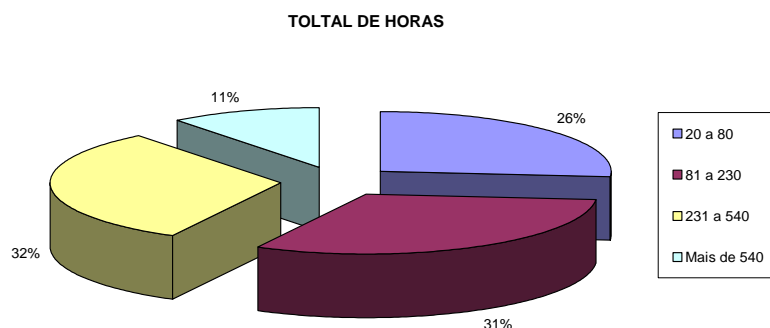
Cabe lembrar que a formação no ES inclui o Curso de Formação Específica para TILS, na modalidade curso superior, Tecnólogo ou Educação à distância, criados recentemente e disponíveis em alguns poucos estados (conforme discutido no capítulo 2). São cursos mais longos e com grade curricular definida segundo um projeto pedagógico avaliado pela IES.

Nos depoimentos, tivemos referência a uma diversidade de cursos. Foram citados cursos promovidos pela FENEIS, como por exemplo o primeiro curso de capacitação ministrado pela Federação para formação de TILS e outros promovidos pelo MEC e por universidades, como o de “Tradução Lingüística: fundamentos semântico-pragmáticos” e “Capacitação para instrutores e intérprete de Libras” (oferecidos como extensão ou especialização). Citam-se também cursos de extensão/atualização mais breves e cursos de especialização (360 horas) que requerem uma graduação anterior, além de outros cursos breves, tais como as oficinas que, em geral, não requerem qualquer formação anterior.

Destacam-se os cursos de longa duração, que apresentam uma maior complexidade de conteúdos, uma carga-horária significativa, critérios importantes e fundamentais que influenciam ou não no aprofundamento da formação. Nas entrevistas, foram citados como curso superior, o Curso Superior de formação específica de TILS, da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), e o curso Tecnólogo em Comunicação Assistiva (Libras e Braille), da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

As oficinas foram: “Interpretação com foco em expressão corporal”, ministrada por intérprete e com a presença de um ator; “Oficina para intérprete de Libras”, oferecida em Goiás; “Oficina para intérprete” ministrada por uma professora ouvinte em Uberlândia, e finalmente outros cursos de breve duração: um com a presença de TILS da Suécia, realizado no Brasil, e o curso nível 5 para intérpretes, oferecido na “Casa Cultura do Silêncio”, no Rio de Janeiro.

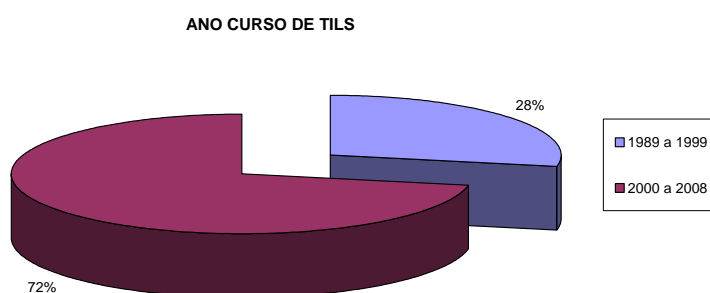
Gráfico 14: TOTAL DE HORAS DO CURSO DE TILS (N=24)



No **Gráfico 14**, observamos que 57% dos entrevistados que fizeram curso de TILS cursaram um total de horas menor que 230 horas. Novamente podemos nos deparar com cursos que certificam seus alunos com poucas horas de estudo e dedicação. Por um outro lado, verificamos que 11% dos intérpretes fizeram cursos com mais de 540 horas, sendo estes os cursos de formação em nível superior.

Estes dados podem gerar preocupação porque demonstram que os próprios profissionais que lutam pelo seu reconhecimento não se aperfeiçoam e nem buscam aprofundar suas habilidades, através de cursos, formação, e experiências mais sistematizadas. Entretanto, é importante indicar também que 43% dos TILS têm uma formação um pouco mais consistente (mais de 230hs). Ainda que não se possa averiguar como se deu esta formação, o número de horas parece indicar uma abordagem mais aprofundada, revelando um grupo com preocupações mais adensadas sobre sua atuação.

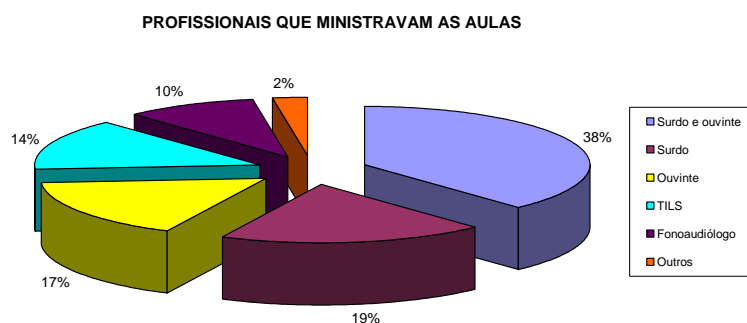
Gráfico 15: ANO QUE FIZERAM O CURSO DE TILS (N=24)



No **Gráfico 15**, temos informação acerca do(s) ano(s) em que cursaram a formação como TILS. Podemos dizer que 72% dos intérpretes cursaram no período de 2000 a 2008, ou seja, bem recentemente, indicando interesse em formação em consonância com o aumento da procura por este profissional pelas IES. Chama atenção o fato de que muitos dos que estão atuando no momento (28%) fizeram sua capacitação há mais de uma década e não procuraram se atualizar.

A busca para a formação e o reconhecimento desse profissional no mercado de trabalho vem aumentando a cada dia, em consequência do ingresso de surdos nos meios acadêmicos, educacionais e até mesmo sociais. Cabe lembrar que os primeiros cursos de ES em IES privadas tiveram início após 2004 e nas IES públicas apenas em 2008.

Gráfico 16: PROFISSIONAIS QUE MINISTRARAM AS AULAS DO CURSO DE TILS (N=24)



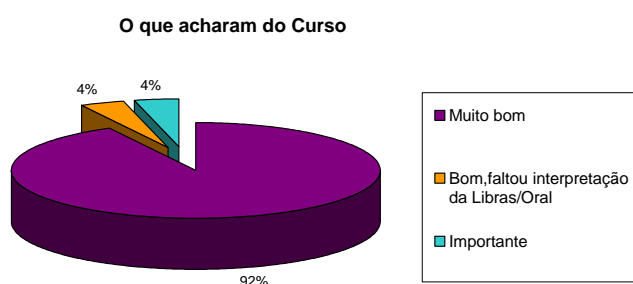
No **Gráfico 16**, estão os dados apresentados pelos intérpretes a respeito dos profissionais que ministraram os cursos de TILS frequentados. Daqueles que freqüentaram, 38% disseram que os cursos foram ministrados tanto por pessoas ouvintes quanto por pessoas surdas. Não foi especificada, neste caso, a qualificação desses formadores. Observamos que 19% freqüentaram cursos ministrados apenas por surdos, 17% por pessoas ouvintes e 14% ministrados por TILS. Os demais referiram que frequentaram cursos ministrados por fonoaudiólogos e outros.

Os cursos voltados para formação de TILS normalmente são oferecidos com uma parte teórica e uma parte prática. São estudos que abordam questões profissionais, éticas, lingüísticas, juntamente com o aprendizado e aperfeiçoamento da língua de sinais e técnicas de interpretação propriamente ditas. Podemos dizer que os cursos que são ministrados apenas por surdos ou apenas por ouvintes deixam de oferecer oportunidades para vivência profissional de trânsito entre ambas as línguas, dando sentido e fazendo escolhas lexicais mais apropriadas na hora da interpretação; a presença de surdos e ouvintes está diretamente implicada na formação do TILS pela especificidade de seu trabalho.

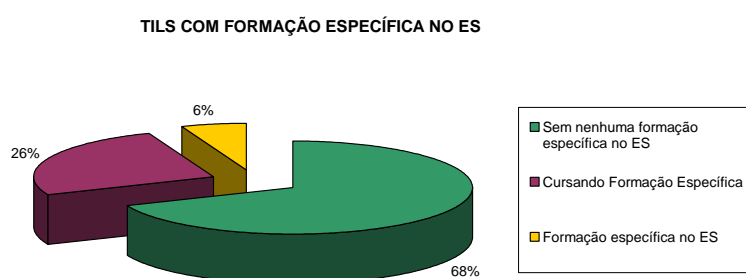
Enfatizamos que frequentar cursos de formação não significa necessariamente que a pessoa seja um bom TILS, pois pouco se sabe sobre o que é trabalhado nos cursos e na formação específica para atuar no ES, mas é uma

forma de aperfeiçoar conhecimentos e indica um interesse do TILS em ampliar sua formação.

Gráfico 17: AVALIAÇÃO DO CURSO E SUA UTILIDADE PARA A ATUAÇÃO (N=24)

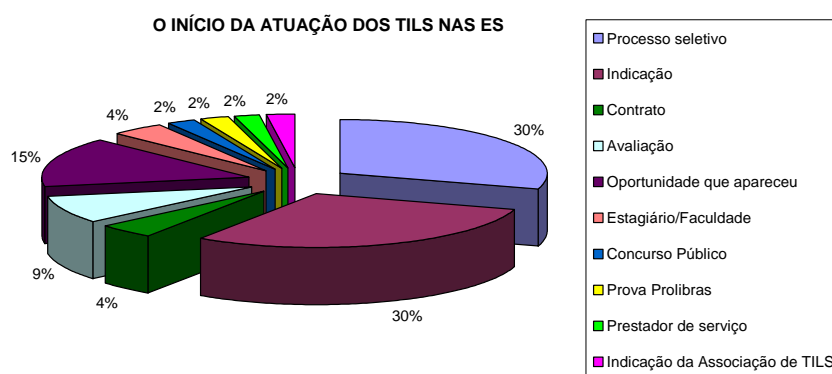


No **Gráfico 17**, apresentamos a avaliação que os entrevistados fazem dos cursos de formação específica em relação à sua atuação como TILS. A maior parte (92%) relatou que foi muito bom e que ajudou bastante profissionalmente. Observamos também que 4% acrescentaram que o curso foi bom e importante, mas que sentiram falta de trabalhar e aprender mais sobre como interpretar da Libras para a língua oral. Essa é uma preocupação relevante, pois o surdo está presente nos ambientes sociais e por fazer parte dele, necessita expor suas ideias e participar de discussões principalmente no ambiente acadêmico, onde são grandes as cobranças de trabalhos em grupo, apresentações em público e o intérprete tem que saber dar voz ao surdo, tentando, da melhor maneira possível, passar o que ele está expondo. Para essa habilidade, o investimento no momento da interpretação e a prática do profissional são fundamentais, pois uma palavra mal escolhida pode pôr a perder todo o sentido daquela informação que o surdo pretende passar e, na maioria dos cursos de formação, o que se focaliza é o desempenho do intérprete em Libras, como ele sinaliza, etc, colocando menos atenção em como ele verte para o Português os enunciados dos sujeitos surdos.

Gráfico 18: TILS COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA NO ES (N=37)

No **Gráfico 18**, observamos que uma grande parcela dos entrevistados (68%) não apresenta nenhuma formação específica na área de TILS em nível superior. Os intérpretes que estão cursando (26% dos entrevistados) estão fazendo o curso Tecnólogo em Comunicação Assistiva (Libras e Braille) e o Bacharelado em Letras Libras - Tradução e Interpretação, demonstrando assim que a maioria não tem formação. Por ser recente, o curso Letras Libras ainda não tem turma formada. Apenas 6% dos entrevistados foram formados em nível superior, especificamente para atuarem como intérpretes (Curso Superior de Formação Específica de TILS da Unimep e Curso Tecnólogo em Comunicação Assistiva (Libras e Braille) da PUC-MG).

Apesar de os cursos de formação serem poucos, já encontramos profissionais formados e em formação, indicando um movimento nessa direção. Retomando dados já apresentados, 35% dos entrevistados não fizeram qualquer formação para atuarem como TILS (gráfico 12) e 68% não têm formação específica de TILS no ES; fato este que revela a falta de profissionais TILS atuando com formação específica na área de interpretação.

Gráfico 19: O INÍCIO DA ATUAÇÃO DOS TILS NAS IES (N=37)

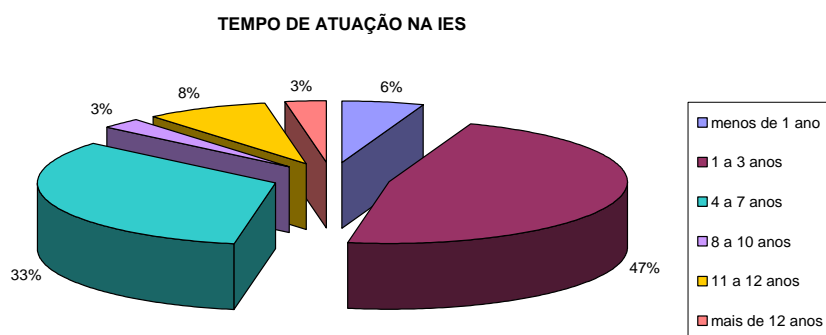
No **Gráfico 19**, estão os resultados relativos à pergunta sobre como os TILS entrevistados, começaram a trabalhar como intérpretes no ES, solicitando que eles relatassem brevemente este início de trabalho destacando se houve processo seletivo, quais os critérios para a escolha do profissional, dentre outras. Observamos que 30% deles relataram que, houve sim processo seletivo para iniciarem suas atividades nas instituições. Outros 30% dos entrevistados disseram que iniciaram no ES através de indicação de amigos surdos ou por pessoas que já atuavam nesse espaço.

Em muitos casos, os intérpretes relataram que atuavam, antes de iniciarem nas IES, em empresas ou outros contextos sociais com ou sem nenhum envolvimento com a educação, e acabaram sendo indicados para as IES por pessoas que já conheciam seu trabalho. Um dos intérpretes, por exemplo, relata que foi convidado a atuar no ES pelo fato de os alunos não estarem satisfeitos com o TILS que estava trabalhando com eles. Assim, pela reivindicação dos alunos, a IES buscou um outro profissional. Esse fato é muito comum quando os surdos percebem falta de profissionalismo, falta de conhecimento de Libras, entre outros aspectos muito frequentes entre as pessoas que se dizem intérpretes, mas que, muitas vezes, não desempenham com competência este papel.

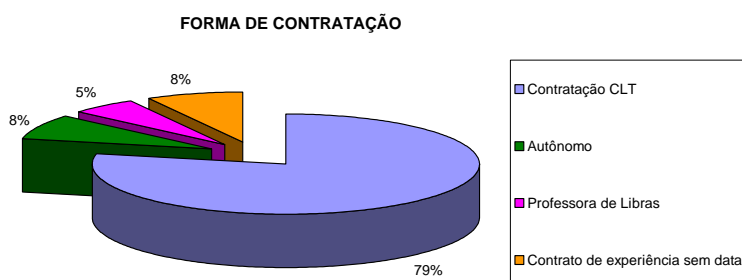
Dessa maneira, o foco, neste gráfico, é a existência ou não do processo seletivo, ou a indicação por alguém. Isso revela um interesse maior ou menor da

própria IES em buscar profissionais mais competentes e capazes para exercerem a função, quando realizam processo seletivo. Contrariamente, algumas instituições se preocupam apenas em contratar alguém para atuar, mas sem atentar para a qualidade deste profissional, aceitando indicações sem analisar a competência desta pessoa para sua função.

Gráfico 20: TEMPO DE ATUAÇÃO NA IES COMO TILS (N=37)



O **Gráfico 20** revela o tempo de atuação dos TILS nas IES. Constatamos que 80% dos intérpretes atuam nesta função entre 1 ano e 7 anos. Ou seja, uma atuação relativamente recente, iniciada já no século XXI, indicando abertura de campo e de espaço de trabalho na medida em que as políticas de inclusão educacional foram sendo implantadas. Dessa maneira, temos um número maior de sujeitos surdos chegando ao ES, resultado da promulgação de legislação de reconhecimento da Libras e da abordagem bilíngüe como forma de atendimento ao surdo. Sabe-se que esta profissão é necessária, mas só na última década pôde se manifestar, por força de políticas públicas que favoreceram a ocupação deste espaço e o atendimento destas necessidades.

Gráfico 21: FORMA DE CONTRATAÇÃO (N=37)

No **Gráfico 21** são apresentados os resultados em relação à forma de contrato de trabalho dos TILS nas IES. A maioria dos entrevistados (79%) responderam que são contratados pela CLT¹¹. Isso demonstra que existe por parte das instituições, interesse e preocupação em contratarem esses TILS como funcionários, legalmente registrados, com os benefícios e direitos constantes da lei.

Todavia, as formas de contratação ainda são plurais, pois alguns intérpretes disseram que são contratados como professores e não como TILS, provavelmente pela não existência desta função nos quadros das IES, ou ainda por uma dificuldade de definição deste papel profissional.

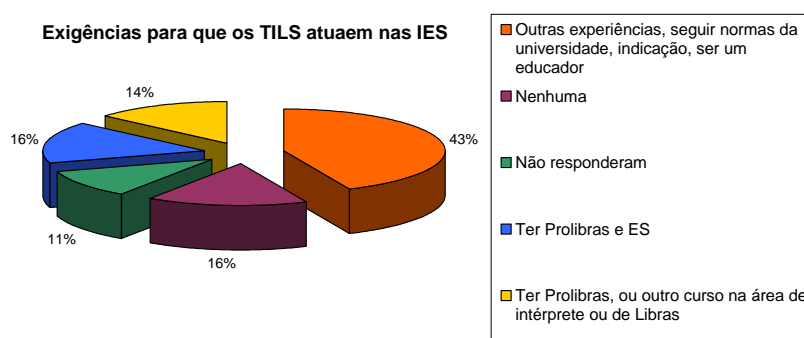
Em seguida, observamos que 8% dos entrevistados são contratados como autônomos ou por contrato de experiência sem data, ou seja, a lei trabalhista permite este tipo de contrato por tempo determinado, justamente para avaliar se o funcionário tem habilidade para continuar atuando na função que ele está exercendo. Assim, o funcionário também tem o direito de experimentar e perceber se tem condições de atuar nesse local. Cabe lembrar que esse tipo de contrato apresenta uma duração e uma prorrogação de tempo limitadas e que, para a manutenção do profissional, transcorrido o prazo determinado pela lei, ele deve ser registrado normalmente. Neste sentido, é necessário investigar se algumas IES estão usando deste expediente para manter funcionários o máximo de tempo

¹¹CLT significa Consolidação das Leis do Trabalho, é um contrato individual de trabalho com prazo determinado.

possível sem registro definitivo, dispensando-os e contratando novos profissionais (para economia de recursos com despesas trabalhistas), criando assim, um rodízio nada benéfico ao andamento do trabalho acadêmico.

Um outro caso interessante foi o de uma intérprete que relatou que na instituição em que atua, foi contratada como professora de Libras. Essa nomenclatura normalmente é muito utilizada para cursos oferecidos pelas instituições e que necessitam da contratação deste profissional. Desse modo, percebemos que o papel do intérprete ainda se mistura com o daquela pessoa que, por dominar a língua de sinais, assume a responsabilidade de ensiná-la. Neste caso, a intérprete é contratada para assumir o papel de intérprete em sala de aula e não para ensinar a língua de sinais. A instituição tem que se mostrar informada em relação à função do intérprete, já que esta está regulamentada por lei.

GRÁFICO 22: EXIGÊNCIAS PARA QUE OS TILS ATUEM NA IES (N=37)



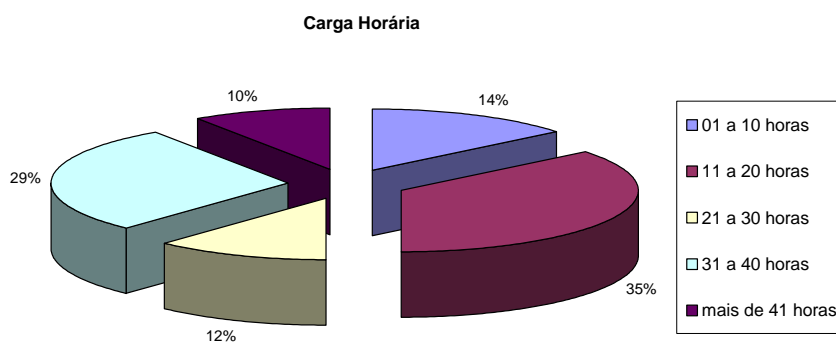
No **Gráfico 22**, verificamos que 43% dos intérpretes entrevistados não receberam nenhuma exigência de formação em nível superior ou certificação de avaliação na área da tradução-interpretação para serem contratados como TILS. O que aparece nos depoimentos é que experiências com a Libras e com a comunidade surda, a indicação de algum surdo, ou até mesmo seguir as normas da universidade já era suficiente para atuarem como TILS no ES. Em seus estudos, Napier (2002) relata que toda língua está relacionada com o contexto a ser interpretado; dessa forma, o intérprete precisa de estratégias, conhecimentos para interpretar diante de

determinada situação e de determinado assunto. Assim, o fato de os TILS atuarem no ES sem uma formação neste nível de ensino seria uma das razões para as dificuldades de interpretação, a qual envolve estratégias lingüísticas durante o seu trabalho.

Temos também que 16% dos entrevistados relataram não terem nenhuma exigência para atuarem na academia e 11% não responderam à pergunta. Assim, dos 37 entrevistados, apenas 16% precisaram comprovar ter a certificação do Prolibras ou de uma graduação. Neste sentido, temos um perfil diversificado de intérpretes atuando no ES, pois, para 15% deles, foi exigida a certificação pelo Prolibras ou outro curso na área da surdez. A exigência da certificação por esse exame aparece em mais de 30% das respostas dos entrevistados, indicando que esta exigência começa a consolidar-se entre os requisitos previstos pelas IES.

De maneira geral, o que se pôde constatar foram critérios muito variados entre as IES, desde comprovantes formação/experiência profissional e fluência em Libras, até nenhuma exigência de comprovação de experiência ou proficiência.

Gráfico 23: CARGA HORÁRIA DOS TILS (N=37)

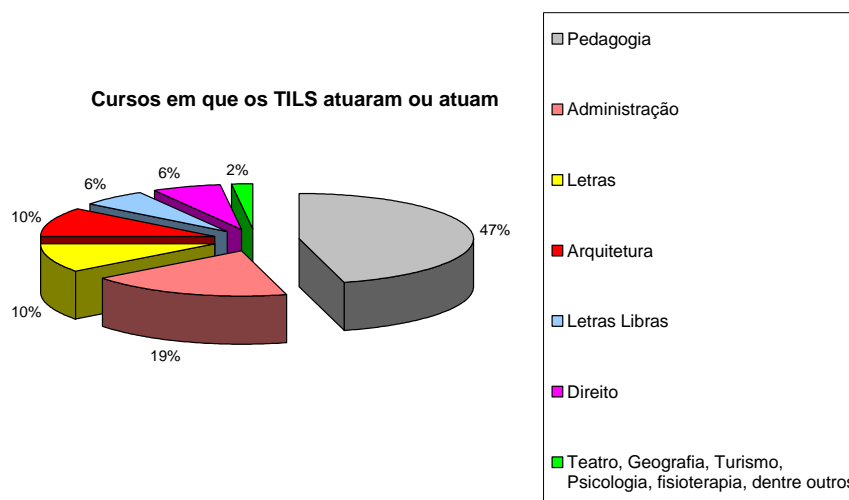


No **Gráfico 23**, observamos que 35% dos TILS entrevistados trabalham num período de 11 a 20 horas semanais. Apesar do cansaço físico, essa carga horária é muito comum nas instituições. Entretanto, chama bastante a nossa atenção o fato de que 29% dos entrevistados atuam mais de 31 horas, em um trabalho bastante

exaustivo, principalmente porque a maioria deles atua em mais de uma instituição ou em outros locais, como igrejas, dentre outros.

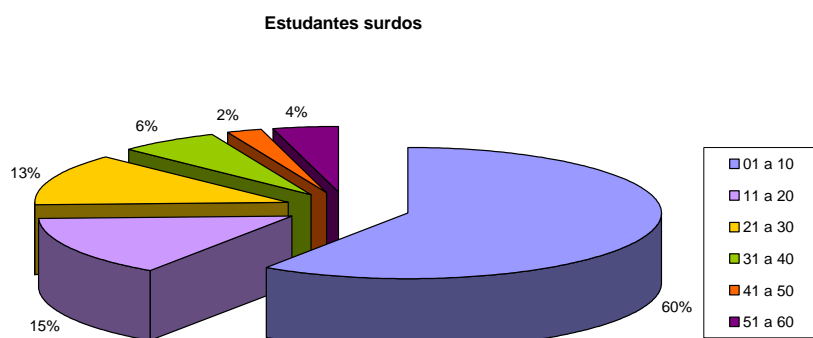
Nos depoimentos, temos alguns relatos de que a maioria deles não têm revezamento, ou seja, não contam com a ajuda de outros intérpretes para poder substituí-los em caso de ausência ou em situações em que devem interpretar durante muitas horas seguidas. É comum que códigos de ética ou manuais que orientam a atuação dos TILS (muitas vezes traduzidos de outros países) indiquem que, a cada 20 ou 30 minutos, o intérprete descanse pelo menos 10 minutos. Essa é uma regra comum para intérpretes de línguas orais que atuam em conferências e outros tipos de eventos, mas nada observada quando se trata da atuação de TILS em salas de aula. Isso se deve ao fato de as contratações ainda serem escassas por parte das IES e não ser previsto qualquer período de descanso específico para estes profissionais. Dessa maneira, muitos deles apresentam-se solitários ainda nesta profissão, manifestando estresse, dores musculares e sofrendo muita cobrança, não só por parte da instituição, mas também por parte dos alunos surdos.

O que acontece é que o fato de atuarem em diferentes cursos, em diferentes áreas e períodos, acaba exigindo muito deste profissional, que, além da habilidade com as línguas, precisaria estar constantemente atualizado em relação ao conhecimento específico dos temas abordados, com leituras e aprofundamento que nem sempre ocorrem e que convergem para prejuízos nos resultados da interpretação. Uma outra situação é o caso de ausência por motivos de saúde, por exemplo; se não há um outro TILS que também seja contratado pela mesma instituição para substituí-lo, o intérprete se vê como único responsável por sua falta e procura uma substituição com recursos próprios, solicitando a ajuda de amigos. Caso contrário, o aluno surdo fica sem apoio em sala de aula naquele dia, sem alguém que faça uso de língua de sinais, prejudicando um período inteiro de informações e de aprendizado e que, em geral, traz sentimentos de culpa para o intérprete.

Gráfico 24: CURSOS EM QUE OS TILS ATUARAM OU ATUAM (N=37)

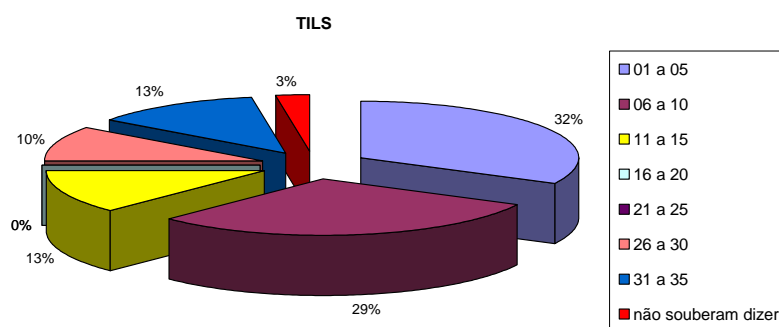
No **Gráfico 24**, estão os cursos nos quais os TILS atuaram ou atuam. Verificamos que existe uma grande variedade nas escolhas de cursos feitas pelos alunos surdos. O curso de Pedagogia é o mais procurado e cursado pelos surdos (47% dos entrevistados atuam ou atuaram neste curso). Isso nos revela que, para eles, os espaços no mercado de trabalho se ampliam na área de educação, pois aumenta a demanda de professores bilíngües para o ensino infantil e fundamental. De acordo com o Decreto 5.626/2005, a educação de crianças surdas nestes níveis de ensino deve ser oferecida na língua de instrução Libras, o que abre espaço de atuação para professores surdos bilíngües.

Não podemos deixar de considerar também que as escolhas pelos cursos de graduação pelos estudantes surdos, além de se pautarem pelas oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho e interesses individuais, ocorrem também motivadas pelas questões do processo seletivo (oferta e demanda de vagas), possibilidade de arcar com os custos de mensalidade, e, até mesmo, pela oportunidade de se ter TILS atuando nesse curso juntamente com outros alunos surdos.

Gráfico 25: ESTUDANTES SURDOS NA IES EM QUE OS TILS ATUAM (N=37)

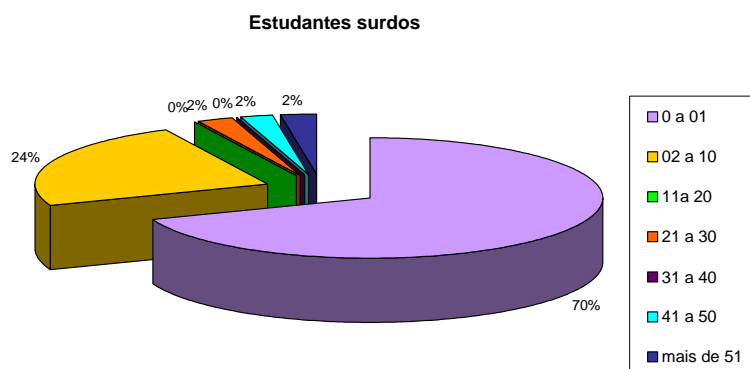
No **Gráfico 25**, estão representados os números de alunos surdos matriculados nas instituições em que atuam os TILS entrevistados. A maioria respondeu que frequenta um total de 1 a 10 alunos surdos. Ao pensarmos que uma IES oferece cursos diurnos, noturnos, incluindo pós-graduação, cursos de curta duração, etc, esse número é muito baixo em relação ao total de matriculados, e ainda mais se considerarmos que 5,7% das pessoas no país são surdas. Mesmo sabendo que esse percentual não se refere apenas às pessoas surdas jovens-adultas, ainda assim a quantidade de pessoas surdas que cursam o ES é mínima em relação à quantidade de adultos surdos que existem no Brasil.

Outro aspecto a ser destacado é que 12% dos intérpretes entrevistados referiram que atuam em IES com mais de 30 alunos surdos. É comum nas comunidades surdas os sujeitos relatarem onde estudam, ou trabalham e como são tratados. Assim, os locais que disponibilizam intérpretes de Libras acabam sendo mais procurados pela comunidade surda. Parece razoável pensar que aquelas IES que oferecem este atendimento acabam concentrando um número maior de sujeitos surdos. Além disso, chama a atenção também o número de IES com apenas alguns alunos surdos (menos de 10), o que indica que os surdos têm sido atendidos em um maior número de instituições, tendo seus direitos respeitados.

Gráfico 26: TILS NA IES EM QUE ATUAM (N=37)

No **Gráfico 26**, temos o número de TILS que atuam nas instituições onde os entrevistados trabalham. Dos intérpretes, 32% responderam que são entre 1 a 5 profissionais em todas as instituições. Os gráficos 25 e 26 indicam um número muito pequeno, tanto de alunos surdos estudando na academia, quanto de intérpretes para atendê-los. Estes dados apontam para poucas oportunidades oferecidas pelas instituições; falta de intérpretes qualificados para atuarem neste espaço ou a dificuldade de acesso das pessoas surdas ao ES.

Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que 13% dos entrevistados citavam IES com mais de 36 TILS contratados, revelando um movimento de mudança. Neste sentido, locais com um grupo grande de TILS possibilitam trocas profissionais entre eles, multiplicidade de trabalhos, intercâmbios de conhecimentos e experiências, entre outros aspectos que podem favorecer a formação em exercício destes profissionais, apoiada nas diversas experiências de seus colegas de trabalho.

Gráfico 27: ESTUDANTES SURDOS EM SALA DE AULA (N=37)

No **Gráfico 27**, podemos ver que 70% dos entrevistados atuam em salas de aula onde está presente apenas 01 aluno surdo. Essa realidade coloca o aluno surdo em uma situação bastante solitária, tendo em geral apenas o intérprete como seu interlocutor, conferindo, dessa forma, ao TILS, uma situação ainda mais singular e de dependência. De acordo com Lacerda (2002), a confiança mútua entre o aluno surdo e o intérprete é fundamental para o andamento do trabalho deste profissional e para o aprendizado e desenvolvimento do aluno, o qual, apenas ocorrerá se ambos estiverem numa relação que possibilite essa troca. De acordo com os relatos, uma grande parcela (70%) mostra a experiência de inclusão de um único aluno surdo por sala, não havendo um parceiro que tenha como primeira língua a língua de sinais, no caso um outro surdo, e por isso tem apenas como interlocutor o intérprete, que é usuário da língua de sinais. Por um outro lado, quando se tem 02, 03 ou 10 alunos surdos, como é o caso dos relatos de 24% dos entrevistados, essa realidade se modifica, porque o aluno surdo tem outros parceiros, o que possibilita trocas, diálogos e esse aluno pode partilhar inúmeras experiências.

Assim: “um único surdo em sala não pode partilhar uma série de experiências marcadas por sua surdez, fazendo com que suas diferenças fiquem ainda mais destacadas dificultando a efetivação de uma proposta de integração escolar” (LACERDA, 2002, p.126).

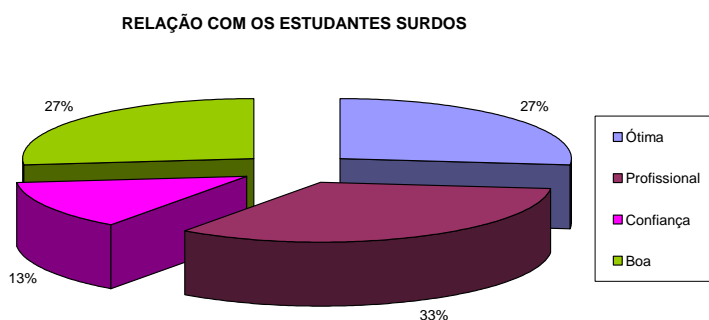
Nesse contexto, pensando no trabalho que o TILS tem ao atuar dentro de uma sala de aula, a interpretação, muitas vezes, exige do profissional certos

cuidados, considerando que os surdos, como os ouvintes, têm singularidades e alguns apresentam mais facilidade ou dificuldade, tanto em relação aos conteúdos das disciplinas como em relação à própria língua de sinais e que, dependendo do assunto a ser tratado em sala, são necessárias combinações ou até mesmo improvisações, dependendo fortemente de ajustes feitos entre estudantes surdos e intérprete.

Já os 4% de intérpretes que relataram ter mais de 41 alunos surdos em sala de aula atuam no curso Letras Libras, voltado preferencialmente para estudantes surdos. O limite de vagas neste curso, por sala, é de 55 alunos surdos, e os TILS atuam nas aulas nas quais os professores não fazem uso da Libras. Trata-se de uma situação nova, propiciada a partir da criação destes cursos de graduação.

Dessa maneira, baseados nos depoimentos dos entrevistados, a inclusão está acontecendo, em sua maioria, com menos de 02 alunos surdos por sala, mostrando a difícil situação de muitos alunos que, apesar de estarem “incluídos”, não vivenciam um ambiente propriamente bilíngüe, com a perspectiva de trocas e construção de conhecimento com pares em sua língua de domínio.

Gráfico 28: RELAÇÃO COM OS ESTUDANTES SURDOS (N=37)

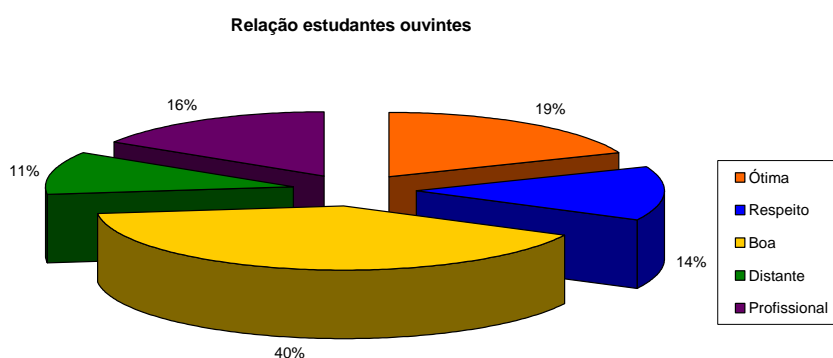


No **Gráfico 28**, 33% dos TILS entrevistados relatam que a relação que eles têm com o aluno surdo é profissional. Nos depoimentos, os TILS informam que procuram deixar claro para os alunos surdos o seu papel em sala de aula e o seu

papel fora deste ambiente, porque, devido à intensa convivência, o contato diário com o aluno surdo muitas vezes favorece a confusão entre a relação de profissional e de amizade. Outros intérpretes relataram que, além de ter uma ótima relação (27%), esta não deixa de ser profissional. O fato de alguns intérpretes já conhecerem os estudantes surdos da comunidade ou da igreja, por exemplo, favorece um contato mais íntimo, o que requer do TILS uma definição bem clara de sua postura no ambiente de trabalho, diferenciando-a de outras situações sociais.

Assim, podemos dizer que uma grande parcela dos intérpretes está começando a ocupar o seu lugar como profissional, afastando-se do perfil assistencialista que durante muito tempo predominou na área. Não era incomum o TILS se envolver com os compromissos e com a vida pessoal do surdo, se sobrecarregando para além de suas funções de trabalho. Daí decorriam problemas de saúde, estresse emocional, entre outros devido a cobranças e desvios de sua função principal. O fato de a instituição acolher o intérprete como um funcionário, oferecendo espaços, como a sala de professores para se tomar um café na hora do intervalo por exemplo, permite que ele mantenha algum distanciamento, descanse e possa se refazer para suas atividades.

Gráfico 29: RELAÇÃO COM OS ESTUDANTES OUVINTES (N=37)

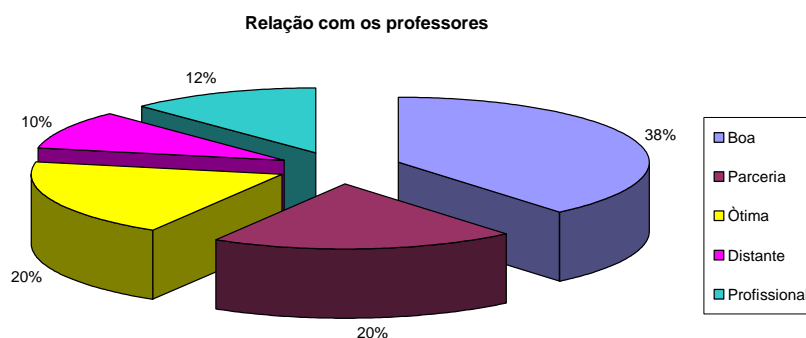


O **Gráfico 29**, nos mostra que a maioria dos TILS (40%) mantêm uma boa relação com os ouvintes. Dos entrevistados, 19% afirmam ter uma ótima relação.

O relato de um intérprete nos chamou atenção, pois ele disse não ter nenhuma relação com os alunos ouvintes. Segundo o seu depoimento, o intérprete está na instituição para atuar, dar voz ao “cliente” e ser ouvido por ele, dessa forma, ele não tem tempo para se relacionar com os ouvintes. Neste caso, o TILS assume uma postura um tanto radical porque acaba se isolando dos outros alunos, não levando em conta que o estudante surdo está convivendo num espaço juntamente com os ouvintes. Não podemos nos esquecer de que os TILS também atuam em uma sala de aula onde ocorrem dinâmicas entre ouvintes, surdos e ouvintes, professor e a interpretação envolve estes múltiplos aspectos (ainda que o TILS não queira). As piadas, broncas, comentários são inerentes ao espaço da educação e interpretá-las pode ser fundamental para que o estudante surdo entenda certos aspectos da própria dinâmica de sala de aula. Dessa maneira, ignorar os ouvintes não parece algo que contemple uma atuação adequada do intérprete.

Um outro TILS disse que procura esclarecer as suas responsabilidades perante o aluno e aquilo que foge do seu papel. Já uma outra intérprete relatou que tem uma aproximação muito grande com os alunos ouvintes, porque eles têm interesse em aprender a língua de sinais e até pensam em se tornarem futuros TILS.

Assim, o modo como o intérprete se apresenta e se expõe em seu local de trabalho pode favorecer ou não o interesse dos alunos ouvintes pelos alunos surdos. Ele não pode ter uma postura que prejudique sua prática profissional, mas não é adequado achar que o seu trabalho envolve apenas ele e o aluno surdo, pois eles dependem do ambiente social no qual estão inseridos para fazer uma interpretação de qualidade.

Gráfico 30: RELAÇÃO COM OS PROFESSORES (N=37)

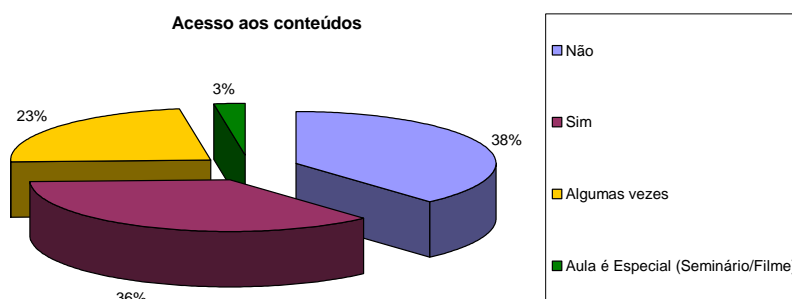
No **Gráfico 30**, observamos que a maioria dos TILS entrevistados, 38%, refere ter uma relação boa e de parceria com os professores. Essas relações são necessárias porque, além de ambos os profissionais respeitarem seus espaços, eles podem ajudar um ao outro caso o aluno surdo tenha alguma dificuldade. Assim, a troca de informações entre eles e o fato de o intérprete expor para o professor suas inquietações, sua postura em sala de aula, suas dinâmicas, acaba influenciando na interpretação e na qualidade do seu trabalho. Dessa maneira, esse contato amigável entre os profissionais não prejudica o trabalho de ambos e favorece o aprendizado do próprio aluno.

Um dos entrevistados disse que há professores que ficam curiosos para entender o seu trabalho, compreendendo a importância da presença deles e do conhecimento que eles têm na área da surdez. Esse caminho, de compreensão e não de comparação ou de desconfiança, favorece e muito a atuação do intérprete que está em sala de aula para intermediar as relações entre o aluno e o professor.

O conhecimento e o saber, na inclusão, ficam divididos entre professor ouvinte e ILSE, e a captura do ensino só existe a partir da relação com o intérprete, quando este se apropria do conhecimento. Não resta dúvida de que a sedução, para mover o desejo do aluno em ensinar-se, partirá das mãos do intérprete, alternando-se do lugar do professor e de sua função, na transferência que estabelece com o aluno surdo. (MARTINS, 2008, p. 100).

Assim, o que muitas vezes pode dificultar a função do professor é a distância que alguns mantêm do TILS os separando da relação de ensino entre ele e o aluno surdo que diferentemente dos alunos ouvintes, necessita da intermediação deste profissional.

Gráfico 31: ACESSO ANTECIPADO AOS CONTEÚDOS QUE SERÃO MINISTRADOS (N=37)

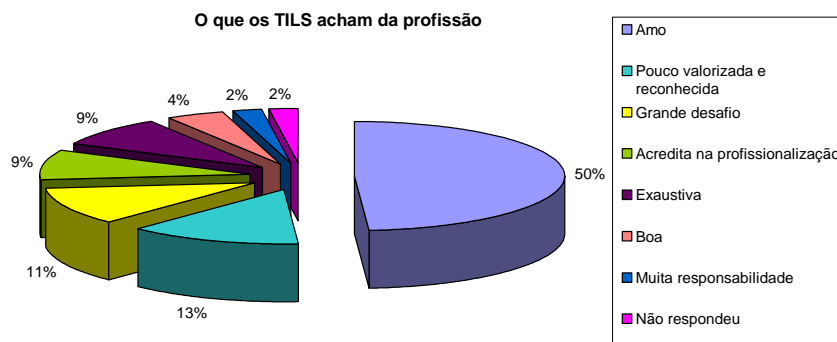


No **Gráfico 31**, verificamos que 38% dos entrevistados disseram não ter acesso, antes das aulas aos conteúdos que serão ministrados e 36% relataram ter contato antecipado com os materiais. O que nos chama a atenção é que quando somamos os 38% que não têm acesso ao material, com 23% que relataram ter acesso apenas algumas vezes, constatamos que 61% dos intérpretes não contam sempre com condições de trabalho importantes para o sucesso de sua atuação, indicando que a boa parceria com o professor, apresentada no gráfico 29, talvez não seja assim tão efetiva. Afinal, de que tipo de relação ou de parceria estamos falando? A parceria entre ambos os profissionais inclui um contato que vai além da amizade e do respeito. Requer cuidados anteriores, de trocas, de debates, de materiais que são essências para a atuação do intérprete em sala de aula. Ter um conhecimento prévio dos conteúdos que serão discutidos e estudados em sala é condição de trabalho para o TILS e facilita sua interpretação e o aprendizado do aluno surdo. Dizer que a relação entre o professor que dá a sua aula e o TILS que

interpreta é boa, não parece considerar a necessidade de uma colaboração efetiva entre eles. Nos relatos dos intérpretes que não têm acesso antecipado aos conteúdos, percebe-se que é muito raro o professor encaminhar anteriormente o material que será usado ou estudado em sala, revelando a fragilidade da relação.

O fato de 36% relatarem ter acesso ao conteúdo, de receberem o material do professor, muitas vezes via e-mail ou xerocado, indica o interesse do professor em socializar seu material e requer do TILS estudo deste material e preparação sobre o assunto. Dessa forma, quando todo o grupo se envolve e se sensibiliza com a importância e com a complexidade do trabalho do intérprete, percebendo a diferença lingüística, cultural, e se preocupando com os ajustes necessários o trabalho do TILS pode ser facilitado. Este resultado indica ainda um movimento importante no que se refere à compreensão do papel do TILS em sala de aula, e a necessidade de participação efetiva do professor, inclusive partilhando os conteúdos que serão tratados em aula.

Gráfico 32: O QUE OS TILS ACHAM DA PROFISSÃO (N=37)

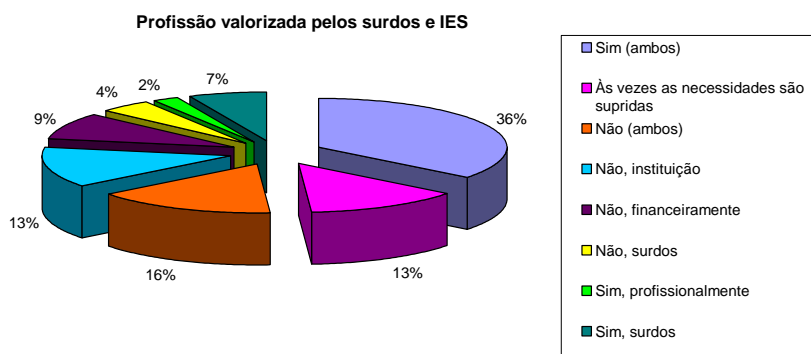


O **Gráfico 32**, indica que a metade dos TILS, 50%, relataram que amam a profissão, amam o que fazem, mas, como nem tudo é perfeito, não basta apenas gostar. A dedicação, para esses profissionais, é o que ajuda a manter esse trabalho árduo que, muitas vezes, recebe cobranças desnecessárias por parte de outros profissionais e dos próprios surdos. O fato de que para ser um bom intérprete não

basta apenas fazer uma boa interpretação, mas sim ter conhecimentos outros é que permite ao profissional ir conhecendo e escolhendo o melhor caminho para se dedicar ao aprendizado dos alunos surdos. Um intérprete, no seu depoimento, disse que a profissão está tomando um novo rumo, porém existem ainda profissionais não qualificados que acabam interrompendo o processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda. Dessa maneira, temos o perfil das respostas no gráfico abaixo, envolvendo a questão da valorização da profissão, do desafio, de ser um trabalho exaustivo, mas sempre confiantes na profissionalização.

Assim, diante dos dados oferecidos pelo gráfico 32, podemos dizer que os profissionais, em sua maioria, gostam da profissão, mas reconhecem a pouca valorização e os desafios implicados. Apesar de as condições de trabalho e contratação apresentarem muitos problemas, indefinições, entre outros, parece que o grupo entrevistado sente-se satisfeito por atuar nesta área.

Gráfico 33: A PERCEPÇÃO DOS TILS EM RELAÇÃO À VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DA PROFISSÃO PELOS ALUNOS SURDOS E PELAS IES (N=37)

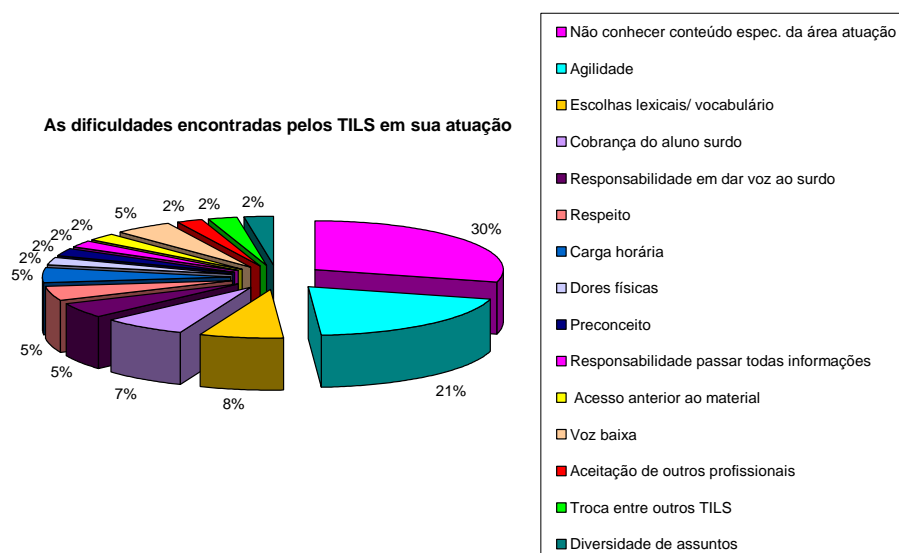


No **Gráfico 33**, estão os resultados da pergunta referente à percepção dos TILs em relação à valorização e reconhecimento da profissão pelos alunos surdos e pelas IES. Assim, 36% dos entrevistados responderam que ambos, tanto as IES como os surdos, estão valorizando suas atuações. Porém, 13% responderam que

apenas às vezes as necessidades são supridas e 7% percebem que sua atuação é valorizada pelos surdos.

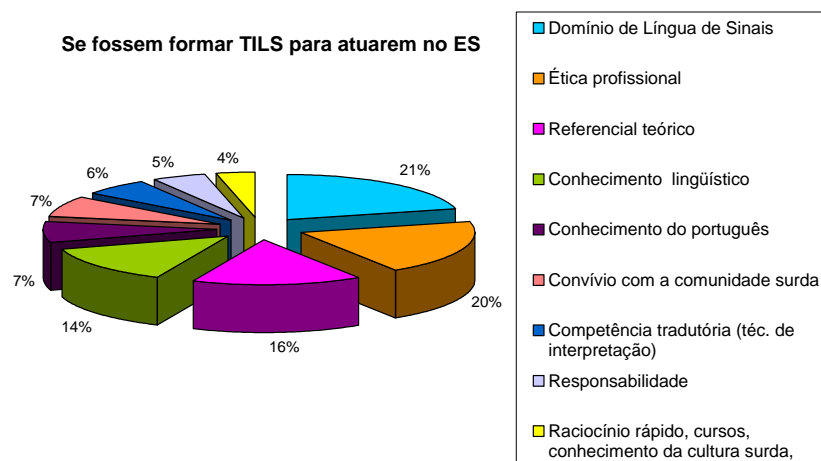
Quando não são supridas, temos: 16% que disseram que não são valorizados por parte das IES; 9% relataram que não são valorizados financeiramente, pois recebem muito pouco pelos serviços prestados; 4% referem não serem valorizados pelos surdos que ainda exigem dos TILS maior domínio da língua de sinais e também fazem muitas cobranças em relação ao cuidado que esperam dos TILS e apenas 2% consideraram-se valorizados e respeitados profissionalmente.

Gráfico 34: AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS TILS EM SUA ATUAÇÃO (N=37)

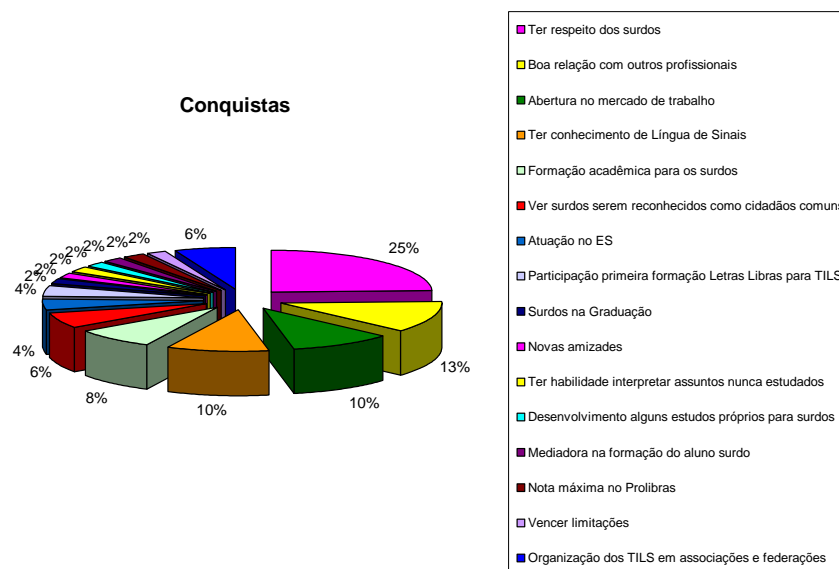


O **Gráfico 34**, indica as dificuldades que os TILS enfrentam. Podemos dizer que, de acordo com as entrevistas, o fato de não conhecer o conteúdo específico da área de atuação (30%), é um dos fatores que os TILS citam como o mais difícil ao atuarem como intérpretes. Dos entrevistados, 21% responderam que a agilidade também é um fator que dificulta sua atuação como TILS.

Gráfico 35: TRÊS EXEMPLOS DE PRINCÍPIOS QUE CONSIDEREM FUNDAMENTAIS À FORMAÇÃO DE TILS PARA ATUAÇÃO NO ES (N=37)



O **Gráfico 35** indica que a maioria dos entrevistados relataram que se fossem formar intérpretes para atuarem no ES, a questão do domínio de língua de sinais, da ética profissional e o referencial teórico (segundo os entrevistados, é buscar o conhecimento sobre a área de conhecimento), são princípios fundamentais para a formação de um TILS.

Gráfico 36: AS CONQUISTAS OBTIDAS NESTA PROFISSÃO TÃO NOVA (N=37)

No **Gráfico 36**, podemos ver que 25% dos TILS entrevistados acham que ter o respeito dos surdos foi uma conquista e 13% deles referem que ter uma boa relação com outros profissionais também foi uma conquista. Dessa maneira, podemos pensar que, apesar de o TILS “precisar” do surdo para atuar, ele, antes de tudo, precisa do respeito deste sujeito que também precisa confiar no seu trabalho e na sua competência. Não é uma tarefa fácil, nem para o TILS e nem para o surdo, pois é uma relação, como vimos nos capítulos anteriores, que gera tensões, é uma relação que vai sendo construída aos poucos e que, para a maioria dos entrevistados, ter o respeito do surdo pode ser considerado uma conquista nesta profissão tão nova.

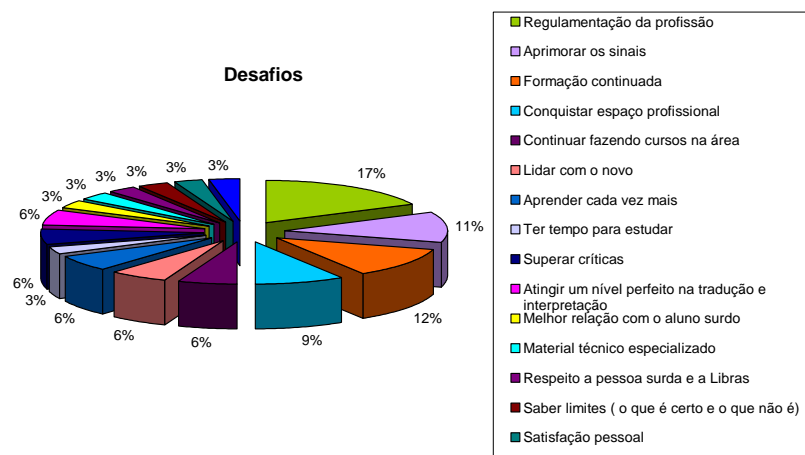
Em um segundo momento, ter uma boa relação com outros profissionais também foi uma conquista, assim podemos dizer que o intérprete não se vê sozinho em sua atuação; ele depende do surdo e também da ajuda e da colaboração de outros profissionais para poder trabalhar em um ambiente tranquilo, de trocas e de confiança e fazer uma boa interpretação. Assim, o contato e a parceria com outros profissionais contribuem também para o desenvolvimento do próprio aluno surdo.

Dos entrevistados 10%, citam que a abertura no mercado de trabalho e o conhecimento de língua de sinais são conquistas para os intérpretes, pois, se eles não têm espaço para atuar nas IES, por exemplo, como os alunos surdos vão cursar um ES sem a presença deste profissional? Além disso, ter o conhecimento e

domínio de uma língua que não é própria do profissional também não é simples. Como destacado anteriormente, é uma relação de “dependência” e de “sobrevivência” entre ambas as partes.

Os entrevistados referiram também que a formação acadêmica para os surdos e o reconhecimento dos surdos como cidadãos comuns são relevante. Assim, temos alguns intérpretes que, por estarem recentemente atuando neste espaço acadêmico, ainda não participaram da formatura dos seus alunos. Muitos iniciaram suas práticas dentro de uma sala de aula de ES juntamente com a entrada dos alunos surdos, sendo jovens intérpretes que iniciam suas experiências com os seus alunos surdos. Um exemplo disso são os 6% que disseram ser uma conquista atuar no ES, participando da primeira turma de um curso de graduação na sua área específica, abrindo espaços em uma profissão nova e temos também que 6% dos entrevistados relataram que é uma conquista ter organizações dos TILS em associações e federações, sinal de luta e investimento dos profissionais.

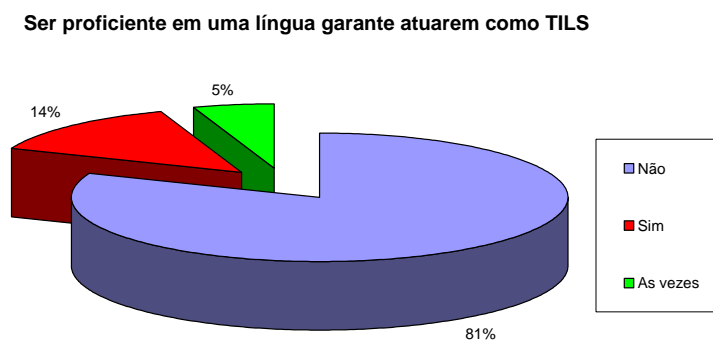
Gráfico 37: OS DESAFIOS ENCONTRADOS NESTA PROFISSÃO TÃO NOVA (N=37)



No **Gráfico 37**, são apresentados os resultados relativos aos desafios desta profissão. Os entrevistados citaram que a regulamentação da profissão, o aprimoramento dos sinais e a formação continuada para os TILS são os desafios nesta profissão nova. Dessa forma, para termos profissionais qualificados de fato, e regulamentada esta profissão, faz-se necessário investimento na formação

específica para os intérpretes. Ficou claro nos depoimentos que a maioria dos entrevistados critica aqueles que estão atuando sem ter o mínimo de conhecimento ou de investimento em formação, e que se denominam bons TILS, prejudicando não só os outros profissionais, mas principalmente os surdos.

Gráfico 38: A PROFICIÊNCIA EM UMA LÍNGUA GARANTE CONDIÇÃO PARA ATUAR COMO TILS (N=37)



No **Gráfico 38**, está representado que 81% dos entrevistados disseram que ser proficiente em uma língua não garante as condições necessárias para atuarem como TILS. Assim, saber Libras e Português não garante que a pessoa seja um bom intérprete, já que, para a sua atuação, são necessários, habilidade, conhecimento, ritmo de interpretação, ética, entre outros.

Nos depoimentos, os intérpretes expressam que saber a língua de sinais garante condição para atuarem como TILS, são filhos de pais surdos e estão expostos à língua desde o nascimento. Porém, ao chegarem em espaços como os de IES, que exige muito do profissional, saber Libras ajuda parcialmente na hora da interpretação, mas, como observamos no decorrer das análises, a formação específica, o acesso prévio aos materiais que serão trabalhados em sala, uma boa relação com o professor e com os alunos ouvintes, entre vários outros, são critérios e condições fundamentais para atuar como TILS. Assim, a proficiência na língua permite um diálogo em ambientes mais descontraídos, entre amigos, mas no ES, no

espaço educacional, as exigências sobre o profissional intérprete são bem mais complexas e as entrevistas revelam que nem todos aqueles que atuam nesta função têm esta percepção.

Baseando-nos nas discussões do perfil dos TILS entrevistados, no próximo capítulo, iremos explorar algumas respostas obtidas nas entrevistas, com o objetivo de aprofundar alguns aspectos, principalmente aqueles relativos às necessidades formativas daqueles que atuam como TILS no ES.

CAPÍTULO 4

TRADUTORES INTÉRPRETES DE LIBRAS E SUA ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: depoimentos sobre sua atuação e necessidades formativas

A análise discursiva do material coletado nas entrevistas apoia-se nas idéias de Bakhtin (1997), juntamente com argumentos de outros estudiosos tais, como: Fernandes e Moreira (2007); Lacerda (2007;2009); Martins (2008); Napier (2002); Lodi (2004;2007); Oliveira (2007) e Sobral (2008), e, neste capítulo, visamos aprofundar as discussões e as análises apenas anunciadas no capítulo anterior, permitindo compreender melhor as realidades vivenciadas pelos TILS, o seu papel e sua função no ES.

Cabe lembrar que, para Bakhtin (1997) o diálogo face a face é apenas um dos tipos de relação dialógica, pois as interações através do discurso podem abranger pessoas que não estão em presença. Dessa forma, o autor entende que os sujeitos estão em um auditório social, mesmo quando eles mantêm um diálogo consigo mesmos. Assim, não é possível apropriar-se da linguagem, enunciar ou reconhecer-se sem o outro.

Sob este aspecto é que os enunciados analisados permitiram contemplar os princípios propostos por Bakhtin, que se preocupa com os processos humanos, os quais, por sua vez, têm gênese nas relações com o outro e com a cultura. Dessa maneira, distinguindo e inter-relacionando as esferas da língua e do discurso, o autor argumenta que é importante não assumir que o processo de interação verbal é uma realização do sistema abstrato da língua, nem um ato de criação individual, e sim, que ele é linguagem em acontecimento, é discurso. Desse modo, como veremos nas discussões do capítulo 4, o discurso dos intérpretes entrevistados em cada caso se molda na maneira do enunciado, pois a utilização da língua é efetuada em forma de discursos.

4.1. ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS: focalizando a atuação e necessidades formativas

Nesta parte do trabalho, vamos nos ater a alguns pontos que adensam a análise das entrevistas realizadas, permitindo uma melhor reflexão de questões sobre as exigências que foram feitas aos TILS para atuarem em sua função nas IES. Para esta análise, foram selecionadas as respostas mais detalhadas do conjunto das entrevistas. Foram escolhidas algumas perguntas que suscitaram respostas mais amplas e completas dadas pelos TILS, tais como: *Quais são as exigências que atualmente são feitas aos intérpretes para atuarem em sua função nas IES?; Quais são as atividades que os TILS realizam em sala de aula? O que os intérpretes acham mais difícil ao atuarem como TILS?; Se acham que estão sendo valorizados pelas IES e pelos alunos surdos? E se eles fossem formar alguém para atuar como TILS, o que julgariam fundamental e citar pelo menos 03 exemplos.* Estas perguntas orientaram os eixos de análise que serão apresentados a seguir, considerando os relatos coletados nas entrevistas.

Para a apresentação do material a ser analisado, a cada um dos intérpretes foi atribuída uma sílaba (ex: I Ju)¹² como forma de identificar a autoria dos depoimentos.

4.1.1. Sobre as exigências pedagógicas e a atuação do TILS

I Ju- "Formação superior, boa experiência na área e, principalmente, a indicação pelos alunos surdos, colega ou outros profissionais".

I Va- "Nível superior e certificação pelo Prolibras-tradução Português/Libras".

I Ro- "Seguir as normas da universidade".

I Re- "Sinceramente, não exigiram nenhuma formação".

I Ma- "Sempre nos é proposto semestralmente curso de capacitação".

¹² Os (I) Intérpretes foram assim identificados: I Ju, I Va, I Ro, I Re, I Ma, I Ja, I Ta, I Li, I Si, I Jo, I De, I Ge, I Le, I Da, I Dy, I Tha, I Fa, I Jo e I Ma

I Ja- "A instituição não exige, mas me preparo para a interpretação em cada disciplina com muita leitura e busca de informação a respeito do que transcorre durante a disciplina".

Diante dos relatos, percebemos que as exigências das IES variam bastante. Em geral, são várias essas exigências, que vão desde ter uma formação superior, até seguir as normas vigentes nas IES, coexistindo com IES que não fazem qualquer tipo de exigência para que a pessoa atue como intérprete.

As respostas deixam ver que existe uma pluralidade, tanto por parte das IES como em relação à postura dos TILS. Observamos nestes depoimentos que algumas instituições são mais exigentes, demonstrando preocupação com a formação/certificação do TILS (formação superior e/ou Prolibras) e outras menos exigentes bastando que o funcionário siga as normas institucionais e tenha sido indicado por alunos, colegas e outros profissionais. Os depoimentos, dessa maneira, indicam a fragilidade do processo de seleção e ingresso do profissional nas IES e o conceito distorcido do que seja formação, pois o Prolibras, por exemplo, não é uma formação, trata-se de uma certificação que comprova que a pessoa é proficiente em Libras e pode atuar na tradução e interpretação da Libras/Português/Libras, mas é referido por alguns entrevistados como um tipo de formação.

Destaca-se que o profissional que está realmente preparado e informado sabe que a sua formação envolve muitos aspectos que vão além da proficiência nas línguas. Como diz Sobral (2008), é preciso compreender a língua no fluxo discursivo, deixando de lado uma concepção de que cada palavra corresponde a um sinal. É principalmente no sentido e na maneira como se usam as palavras nas diferentes situações que importa, pois, no ato da mediação, estamos imersos em um ambiente rodeado de informações outras sobre as quais o intérprete tem que ter conhecimento e habilidade para compreender o que está sendo dito e passar da melhor maneira possível.

Dessa forma, além de ter o domínio da língua de sinais, o ambiente no qual este profissional está inserido exige dele conhecimentos outros, habilidades, postura, e, no caso da academia, exige-se também experiência na área da educação, sendo solicitadas cada vez mais informações, conhecimentos sobre as disciplinas e sobre as discussões relacionadas com a realidade daquele local. Assim, ao pensarmos no sistema lingüístico, nos elementos das línguas humanas, nas suas regras e combinações, fica evidente que os sentidos vão muito além do significado ou da tradução de uma palavra em uma situação social que foge do

controle pessoal do sujeito (Bakhtin, 1997). Sendo assim, não é possível enganar-se considerando que apenas a proficiência garante um bom desempenho do TILS.

Quanto ao Prolibras, já que os critérios para a contratação de TILS ainda são diversificados, ser aprovado neste exame, na realidade atual se configuraria como um cuidado da IES com a verificação social da adequação desta pessoa para esta função, uma vez que os cursos de formação específica nesta área ainda são escassos, como discutido nos capítulos iniciais deste estudo.

Se considerarmos que várias IES exijam um título de graduação e experiência no ES, e, além disso, solicitem a certificação do Prolibras, podem não ter profissionais para atuar porque o que se sabe é que ainda é relativamente baixo o número de pessoas certificadas para as demandas em todo o Brasil. De acordo com os dados do MEC, no ano de 2006, 2.218 TILS se inscreveram para a realização e certificação no Prolibras, mas apenas 740 intérpretes foram aprovados. Já no ano de 2007 foram inscritos 2.126, um pouco menos que no ano anterior e apenas 740 TILS foram aprovados. Em 2008, foram inscritos 1.880 intérpretes e 1.558 foram aprovados, talvez indicando maior preparo dos candidatos para enfrentarem este exame. Já em 2009, foram inscritos 5.705 e 2.742 foram aprovados na segunda fase do exame. Cabe lembrar que até o presente momento, esse resultado final dos habilitados do ano de 2009 inclui tanto as certificações de proficiência no uso e no ensino de Libras, quanto a certificação de proficiência na tradução e interpretação da Libras/Português/Libras.

Dessa maneira, podemos dizer que o número de aprovados é ainda pequeno em relação à demanda necessária para atender às necessidades do ES, além de todas as outras áreas que demandam a atuação de TILS. Contudo, não podemos descartar a idéia de que muitos desses profissionais já atuam como TILS em diferentes localidades, mas estão em busca de uma certificação.

Por outro lado, apesar da importância da certificação, por ser um exame reconhecido em todo o país, algumas considerações merecem ser tecidas. Fernandes e Moreira (2007) fazem uma análise sobre o perfil dos candidatos que fizeram o exame Prolibras e suas expectativas, no contexto do Estado do Paraná. Com base nas informações e na investigação, observou-se que, em relação à prova prática, por exemplo, alguns dos candidatos que demonstraram ter um bom domínio de língua de sinais não apresentaram um perfil qualificado para serem aprovados como TILS. Não podemos deixar de destacar que a complexidade da língua é grande, e que muitos candidatos ainda se preocupam apenas em sinalizar item

lexical por item lexical, em vez de versar de uma língua para outra dando sentido ao que está sendo falado.

Neste sentido, para alguns TILS é o bastante conhecer os sinais, mas o que sabemos é que no momento de interpretar, não se trata apenas de aplicá-los ou substituí-los, mas sim de buscar modos mais adequados de passar toda a informação sem distorcer ou perder o sentido pretendido naquele contexto.

E é justamente nessa dimensão discursiva da Libras que pessoas não-surdas apresentam dificuldades, pois é apenas no discurso que a língua manifesta marcas culturais, idiossincrasias, jogos de poder e regras de interação, as quais não são ensinadas em cursos, ou no ambiente escolar, mas apropriadas no convívio efetivo com a comunidade surda. Exames de proficiência, de modo geral, costumam avaliar habilidades comunicativas e gramaticais gerais e o grau de familiaridade e relação do candidato com diferentes aspectos da língua. Propõem-se apenas a tirar um retrato, o mais fiel possível, das habilidades da pessoa no momento em que esta se submete ao exame. (Fernandes e Moreira, 2007, p. 3).

Dessa maneira, os resultados apresentados pelo Prolibras não garantem qualidade do conhecimento lingüístico dos próprios candidatos, dificultando avaliar amplamente o perfil destes ou de futuros profissionais. Destaca-se ainda que, nem todos os TILS certificados irão atuar nos espaços educacionais, já que, muitos estão atuando em outras esferas (TV, órgãos públicos, órgãos privados, responsáveis pelo atendimento ao público entre outros). Assim, deparamos-nos novamente com a questão do “dar conta” dos alunos surdos que estão na academia, pois o número de alunos está aumentando, e infelizmente a quantidade de intérpretes com alguma experiência ou certificação na área ainda é muito pequena para atuar neste espaço. Diante dessa realidade, muitos TILS atuam no ES e poucas são as exigências feitas pelas próprias instituições para contratarem profissionais de qualidade.

Em relação às exigências pedagógicas feitas pelas IES, destacamos também o relato de *I Ja*, que revela que mesmo sem a exigência institucional, o intérprete sente a necessidade de preparar-se em relação aos conteúdos das disciplinas. Assim, há a esfera da instituição que cobra ou não a atuação desse profissional (propostas de cursos de capacitação), e a esfera individual do TILS, que percebe ou não seus limites, possibilidades e busca estar em melhores condições para sua atuação. Temos então uma realidade que mostra intérpretes preocupados com uma formação e experiência na área, que vão em busca de um preparo, nem que seja individualmente, ao aceitarem e assumirem um trabalho dentro de uma IES, e aqueles que buscam apenas o que lhes é exigido.

O fato de este profissional participar dos discursos acadêmicos diariamente, no mesmo espaço de ensino do aluno surdo, um lugar de produção, faz sim diferença na sua atuação, pois o TILS é o intermediador que marca, em alguma medida, a constituição e o aprendizado do aluno surdo afetando e interferindo em suas relações e em seu desenvolvimento (Napier, 2002). Portanto, os depoimentos nos revelam um universo bastante diversificado e desinformado em relação às necessidades formativas que um profissional terá que ter ao assumir esta tarefa na instituição. Dessa maneira, se as exigências necessárias para a contratação de um intérprete são plurais e pouco sintonizadas com as reais necessidades deste espaço de atuação, é importante que os estudantes surdos e os próprios profissionais avaliem sua atuação e busquem incentivar/aprofundar uma formação que qualifique o intérprete.

4.1.2. Atividades realizadas pelos intérpretes no espaço acadêmico

I Va- "Acompanhamento do aluno nas atividades acadêmicas da IES. Interpretação em sala de aula e nos espaços institucionais. Orientação aos professores e alunos ouvintes sobre a questão da surdez. Mediação na comunicação entre professores, alunos surdos e ouvintes. Ministro aulas de Libras e palestras na área da surdez".

I Re - "Faço a Tradução e Interpretação consecutiva, ou seja, ouço e faço a Tradução para LIBRAS. Muitas vezes é necessário usar recursos visuais e escritos para fazer o surdo compreender a matéria. Faço a sua voz (surdo) nas apresentações individuais e em grupo. Auxílio no processo de desenvolvimento de atividades de classe".

I Jo - "Tradução e interpretação da LIBRAS para Língua Portuguesa e vice-versa, na modalidade falada (fala aqui como forma de expressão, ou seja, é possível falar LIBRAS e falar LP), e as vezes na modalidade escrita, da LP para LIBRAS, quando têm textos complicados, e da LIBRAS para a LP, quando temos o aluno falando em LIBRAS e pedindo para o TILS (escrever em formato de texto)".

I De - "Interpretações de forma geral, dúvidas, algumas vezes também diálogo com algum colega de turma (alguns já se comunicam com o aluno surdo diretamente através da Libras ou leitura labial)".

I Ma- "Interpretação da língua fonte para a língua alvo. Tradução da escrita do surdo e algumas vezes de textos da aula. Interpretação de provas, Interpretação de apresentação de trabalhos e tradução de trabalhos científicos, visto que a Instituição ainda não aceita o trabalho do surdo na estrutura da Libras, por esta razão traduzo a escrita somente nestes casos. Também têm alguns professores que

não aceitam a escrita do surdo e então se faz necessário a tradução de alguns trabalhos, todas as traduções são realizadas na presença do surdo, devido a subjetividade da tradução”.

O TILS é um profissional fundamental para mediar os conhecimentos ao aluno surdo. Diante dos depoimentos, a atuação dos TILS parece ser bastante diversificada. Neste sentido, são muitas as atividades exercidas por eles e diferentes quando comparadas entre as IES. Porém, a questão da tradução e da interpretação do Português para a Libras, de maneira consecutiva, aparece na maior parte dos depoimentos. Dessa forma, a primeira idéia que se faz do TILS é que ele faz a interpretação da Libras para o Português e vice-versa.

A atividade de interpretação propriamente dita demonstra que, o Português é a língua oficial e obrigatória e continua sendo uma língua de prestígio e de poder, tanto social quanto cultural. Assim, tudo que está sendo dito no ambiente acadêmico passa por essa língua, ou seja, do Português para a Libras e da Libras para o Português, revelando que a língua de sinais usada por um grupo minoritário ocupa lugar menos importante neste espaço educacional. Neste contexto, o TILS faz um movimento, principalmente de colocar o Português em circulação para o surdo, pois, de certa forma, a Libras interessa pouco aos demais. A língua de sinais serve como instrumento para dar visibilidade ao Português e, em seus depoimentos, os TILS estes insinuam que a Libras é uma língua secundária, ainda que isso não seja claramente assumido.

Assim, considerando que todo discurso tem sua natureza ideológica e que, para Bakhtin (1997), tudo que é ideológico é um signo, ou seja, tem um significado que remete a alguma coisa, podemos considerar que a díade intérprete/aluno surdo encontra-se num processo no qual se cria um sistema lingüístico que se encontra em constante construção (lembrar da constante busca lexical e de modos de dizer aspectos específicos do conhecimento científico nas diferentes áreas) para então produzir sentido e conhecimento. Ao mesmo tempo, a língua de sinais e as pessoas surdas estão envolvidas num campo mais amplo de tensão com um grupo dominante que resiste a aprender e usar uma língua diferente da sua. “A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (BAKHTIN, 1997, p. 37).

Neste contexto, a intermediação do TILS não consegue atribuir um significado sem a colaboração da sua consciência individual, do seu discurso interior. Este profissional interpreta uma língua que é sua língua materna, sua língua de domínio e a língua dominante, o português oral, para outra língua que não é a sua língua materna, que é menos prestigiada, mas que é justamente a língua que pode dar ao

surdo condições mais adequadas de inserção social. Assim, o TILS atua nessa arena de luta também entre as línguas e não apenas entre os significados e seu discurso, e o modo como configura a Libras no processo de interpretação é fundamental para os processos de construção de sentidos e construção ideológica.

Desse modo, como discutido anteriormente, para Bakhtin, todo signo é cultural e ideológico e tem um sentido, não permanecendo isolado, pois tem junto dele a consciência verbal na qual ressoam ecos. Com isso, não se trata apenas de mediar de uma língua para outra e sim de atribuir sentidos e respeitar os significados de cada palavra-sinal que enunciam um dialogar de grupos diferentes. O espaço educacional privilegia o Português e a atuação do intérprete pode colaborar ou não para consolidar ou questionar a hegemonia desta língua sobre os estudantes surdos. Não podemos esquecer que "Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica" (Bakhtin, 1997, p.43) e são os atores sociais que mantêm estas formas ou a elas se contrapõem.

Outro ponto a ser discutido, disparado pelas respostas dos entrevistados é que, além da existência da valorização do Português na modalidade oral, ele também é hegemônico nas práticas de sala de aula na modalidade escrita. Como afirma Lodi (2004), a língua escrita tem grande poder na sociedade e seu domínio pleno é alcançado por poucos, que ganham com esse prestígio. No caso da língua escrita: "...os letrados, mais do que transmissores, passaram a ser também produtores intelectuais das mensagens ideológicas, assumindo-se como modelos culturais" (LODI, 2004, p.22). Assim, em sala de aula, dominar ou não a escrita do Português coloca ou não os alunos em situação de prestígio e de respeito social.

Com base no que afirmaram os intérpretes / Jo e / Ma, muitas vezes, o TILS precisa interpretar para o aluno surdo o que está escrito na língua portuguesa versando para a Libras, em geral, quando os textos são mais complexos. O fato de o intérprete ler o texto e versá-lo para Libras pode ajudar o estudante surdo a compreender certos conteúdos que seriam menos acessíveis a ele, justamente por estarem escritos em uma língua que funciona, para ele como língua estrangeira.

Cabe destacar que, para os estudantes ouvintes, a complexidade do texto não é ampliada por uma dificuldade de acesso à língua e este aluno terá que lidar apenas com a complexidade dos conteúdos tratados. Esses relatos despertam nossa atenção em relação a como isso é visto em sala de aula, que espaços são reservados para esta leitura bastante singular, e de que forma os conhecimentos

anteriores dos TILS colaboram ou não para que essa leitura-tradução faça sentido para os estudantes surdos.

Outros aspectos destacados nos relatos indicam a resistência, a não aceitação de professores em relação à escrita do aluno surdo. De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, capítulo IV, artigo 14.

Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

Neste contexto, a legislação dá o direito à correção diferenciada do português aos alunos surdos, reconhecendo sua singularidade linguística. Dessa forma, essa não aceitação interfere diretamente no trabalho do intérprete fazendo com que ele realize tarefas de tradução de textos escritos pelo aluno surdo para um português mais formal, procurando contar sempre com a presença do surdo ao seu lado, para que não ocorram equívocos ou trocas de sentidos em relação ao que o aluno surdo gostaria de passar.

Os professores mencionados parecem não aceitar a escrita do aluno surdo, que, por vezes, está fora da norma padrão e é marcada pelas experiências lingüísticas com a língua de sinais (Lodi, 2009). Além disso, mostram não reconhecer o direito do aluno surdo a receber uma correção diferenciada em relação ao Português escrito, considerando sua condição lingüística peculiar. A língua de domínio na sala de aula, usada para escrever trabalhos, provas, textos, é o Português padrão, e apenas ele parece ser aceito pelos professores. Esses depoimentos mostram que uma abordagem bilíngüe (na qual as duas línguas sejam respeitadas) no espaço universitário, ainda está longe de ser consolidada, e o que se nota é apenas tolerância em relação à presença da Libras e do sujeito surdo, mas cabe ao TILS fazer o aluno chegar ao Português padrão, sem que isso seja claramente explicitado.

Assim, ao aceitar o texto escrito pelo aluno surdo, com suas características próprias, o professor teria a oportunidade de melhor conhecer este aluno e seu

funcionamento, e, ao mesmo tempo, oferecer condições para o exercício de escrita em Português e o aprimoramento desta atividade pelo aluno.

Dos relatos, julgamos importante destacar também o depoimento de *I Va* quando diz ser responsável pela orientação de professores e alunos a respeito da surdez e de suas características. Esse aspecto está presente em depoimentos de TILS que atuam na Educação Básica (LACERDA, 2009). As IES, ao se abrirem para a inclusão de alunos com deficiências, recebem alunos surdos, por exemplo, mas não têm em si uma compreensão adequada do que seja a surdez, ou de como agir diante dela. O intérprete, por ser um profissional que conhece bem a surdez (ao menos conhece mais que a maioria das pessoas que está no espaço universitário), é convocado a assumir a tarefa de aprofundar discussões relativas ao aluno surdo com professores, alunos ouvintes, entre outros, realizando uma atividade que extrapola, e muito, as funções da interpretação.

A chegada da inclusão no ambiente educacional universitário, para muitos educadores, tornou-se um problema, porque antes estes alunos freqüentavam outros espaços e os docentes não tinham qualquer responsabilidade com estas questões. Agora, as IES são obrigadas a aceitarem alunos com NEE matriculados e, como diz Oliveira (2007): “De invisível passaram ser visíveis, de não-problemas passaram a ser problema, evidenciando não a inclusão, mas a passagem, a transição qualitativa de um estado de negação a um estado de problematização (p.39)”.

Outro aspecto destacado no relato de *I Re* é a necessidade de usar outros recursos visuais e escritos, além daqueles utilizados pelo professor, para tornar os conteúdos trabalhados em sala de aula mais acessíveis ao estudante surdo. Cabe lembrar também que essa é uma atividade freqüentemente relatada por TILS que atuam na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental (LACERDA, 2009). O que surpreende, é que ela seja destacada no ES, revelando que as mesmas críticas e reflexões feitas na Educação Básica, sobre os modos como o professor prepara suas aulas, sem considerar a presença do aluno surdo, tenham lugar também na academia, a qual demonstra desconhecer a surdez e as necessidades de ajustes de estratégias de ensino que ela demanda. Relatos como o de *I Re* nos permitem pensar que as dificuldades de compreensão de conteúdos dos surdos permanecem também neste nível de ensino, ou seja, não basta apenas o intérprete traduzir o que está sendo falado para a Libras. O intérprete sente a necessidade de fazer uso de outros materiais para facilitar sua interpretação e a

compreensão do aluno surdo, indicando a complexidade dos processos tradutórios também neste contexto.

Os depoimentos analisados até aqui nos levam à reflexão sobre aspectos da subjetividade da/na tradução. A IES parece desconhecer as dificuldades enfrentadas e o TILS se vê responsável pelo atendimento do aluno surdo. Assim, este profissional faz a escolha de recursos didáticos de apoio para ler e escrever pelo/para/com o surdo, a fim de facilitar a compreensão/avaliação do aluno e consequentemente seu trabalho. Essa realidade demonstra que as instituições não têm projetos político pedagógicos que abarquem a inserção de um projeto bilíngüe de inclusão de estudantes surdos. O sucesso ou insucesso da experiência acadêmica depende fortemente da iniciativa individual do intérprete que acaba encontrando soluções em situações singulares, por vezes tornadas corriqueiras, que podem ou não ser bem vistas pela IES e por seus pares.

Assim, os depoimentos mostram uma definição de fazeres bastante pessoal de cada um dos intérpretes. Dessa maneira, parece justo pensar que há espaço para que todas estas atividades ocorram no ES, mas cada TILS parece reconhecer os seus afazeres e perceber seu papel de maneira singular (há várias diferenças entre os diversos relatos), provavelmente eliciados pelas demandas que cada contexto impõe e por suas possibilidades enquanto sujeitos. Desse modo, podemos perceber que o TILS assume um papel que é estabelecido conforme as situações dialógicas vão acontecendo dentro da sala de aula, ressaltando que na maioria dos casos, está presente apenas um surdo em sala de aula e apenas o intérprete é usuário de sua língua.

Segundo Bakhtin (1997), a linguagem, além de ideológica, é também pluridiscursiva. Em diversos contextos sociais, coexistem linguagens de diferentes momentos, períodos e de diversas camadas sociais. Assim, sujeito e linguagem estão interligados a esta multiplicidade. Um discurso é sempre constituído por diferentes linguagens sociais. Desse modo, a palavra não tem um sentido único, mas possui uma diversidade de sentidos, que são produzidos na enunciação, no acontecimento. A todo momento, a significação se produz na interação social e, portanto, só ocorre na interação verbal (BAKHTIN, 1986). Em função disso, para o autor, os sentidos da palavra são escolhidos e determinados por um contexto enunciativo particular, pois são muitos os sentidos em relação ao número de contextos possíveis e determinados pelas diversas relações sociais.

Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. É por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. (Bakhtin, 1997, p.316)

Neste sentido, o intérprete, a todo momento, tenta informar o aluno surdo em relação aos fatos, dando voz a ele quando este participa, quando ele tem dúvidas, preocupando-se também com a compreensão, com o entendimento e acompanhamento dos conteúdos, com as explicações, servindo de ponte o tempo todo para os mais variados acontecimentos. Com isso, o intérprete coloca em prática uma interpretação dialógica que é mais do que a passagem de uma língua para outra.

Dessa forma, como discutido anteriormente, o que se sabe é que o surdo está incluído num ambiente onde as suas relações e trocas são permeadas por pessoas ouvintes e que a presença do intérprete conduz e dá suporte para que essas trocas aconteçam. Diante dessas considerações, inicialmente podemos pensar que existe, neste universo acadêmico, uma diversidade e uma diferença entre grupos sociais, marcada por uma diferença lingüística e cultural. Neste contexto, cabe ao intérprete, construir, problematizar e constituir trocas que ultrapassam sua função, não a restringindo à de ser um tradutor.

Para esta discussão, temos alguns relatos de TILS:

I Li- "Interpreto todas as falas articuladas em sala de aula, tanto de professor quanto de alunos surdos e ouvintes, dando preferência à fala do professor. Além de interpretar sons e outras coisas que influenciam o comportamento dos ouvintes (como chuva, ruídos fora de sala de aula – excesso de barulho, músicas), interpreto trabalhos em grupos apenas quando feitos em sala de aula. Às vezes faço correção de textos dos alunos surdos, porém tenho me questionado a respeito desse procedimento. Interpreto as questões da prova para a língua de sinais e posteriormente interpreto o aluno surdo lendo sua avaliação".

A intérprete I Li relata que, além das falas em sala de aula, ela interpreta todos os sons, ruídos que estão presentes naquele espaço onde está o aluno surdo. Neste contexto, o intérprete atua em momentos que não são exatamente tradução, do Português para a Libras, mas situações reais necessárias para a inserção do aluno surdo no contexto mais amplo, que está sendo vivenciado pelo conjunto dos alunos – se é ou não tarefa do TILS, o próprio profissional se questiona, mas defende seu fazer porque vê sentido nisso.

No depoimento de *I Li* também aparece a questão referente à escrita, como discutido anteriormente, mas, neste caso, a própria intérprete se questiona a respeito das correções que ela faz nos textos escritos pelos alunos surdos. Essa é uma dúvida que muitos TILS apresentam e por não saberem o melhor caminho a seguir, eles exercem sua função, muitas vezes sem espaços para reflexão e mudanças. Neste contexto, o TILS atua sozinho por não ter onde refletir sobre suas ações, acaba seguindo diferentes caminhos e com pouca perspectiva de ir melhorando ou reformulando sua prática.

Um outro intérprete diz:

I Si – “Interpreto tudo que o professor falar, ajudo nos trabalhos orientando os alunos como fazer, a pesquisar que é uma coisa importante hoje.”.

No relato de *I Si*, ela fala do seu trabalho auxiliando o aluno a pesquisar, orientando-o, como se ele fosse um monitor - alguém que complementa a ação do professor. Esse olhar do profissional é muito plural, porque a sala de aula é plural e as demandas para a aprendizagem são muitas. Assim, também temos o depoimento de *I Ge* que, além da interpretação, também estuda com a aluna surda:

I Ge – “Interpretação das aulas expositivas, interpretação de palestras e trabalhos apresentados; realização de estudos com a aluna, estudos em grupos, participo e sinto-me bem em uma área que é diferente da minha formação, mas é bem interessante. Participo de todos os eventos promovidos pela classe”.

Nos dois depoimentos, os TILS se envolvem com a aprendizagem do aluno surdo: estudam juntos, auxiliam em pesquisas e participam dos trabalhos em grupo, funções que, inicialmente, parecem se distanciar da tarefa de interpretar, mas que no espaço educacional se misturam a ela e perpassam seu fazer.

Lacerda (2009) mostra algo semelhante na atuação de TILS no Ensino Fundamental, obviamente com algumas diferenças, mas isso chama atenção para funções inerentes ao papel daqueles que atuam em espaços educacionais. Não se trata de “ocupar” o papel do professor ou de fazer pelo estudante surdo, mas como a sala de aula no ES é monolíngue (pensada e conduzida da perspectiva do português), para que a educação bilíngüe se efetive, o intérprete que transita nas duas línguas se vê impelido a buscar recursos, a esclarecer, a fazer ajustes, para

tornar este espaço minimamente significante para o estudante surdo. Isso demonstra que a atuação do TILS vai além de verter os conteúdos do Português para Libras e vice-versa, pois apenas essa função é insuficiente e os depoimentos apontam para essa realidade.

O intérprete, além de interpretar, muitas vezes corrige os textos do aluno surdo, estuda junto, participa ativamente de algumas ações que deveriam ser permeadas também pelo professor que exerce essas mesmas funções com os alunos ouvintes. Contudo, com o despreparo dos profissionais, com o desconhecimento da língua de sinais, com o pouco interesse de alguns professores, o próprio aluno vai em busca da pessoa que faz a interlocução na sua língua, contando com o intérprete durante as explicações, correções, porque é ele que tem o conhecimento da Libras.

Cabe lembrar que nem sempre o TILS tem formação e/ou conhecimentos suficientes para esta parceria com o aluno surdo. Assim, essa questão mereceria uma investigação futura dos modos de participação do TILS e dos resultados dessa atuação.

Dessa forma, caímos novamente na discussão de que o intérprete tem o domínio de língua de sinais, mas não tem o conhecimento ou a formação que o professor tem em uma determinada área. É importante o TILS deixar claro que o domínio do conhecimento do assunto faz parte do profissional que está dando a aula, e que essa intermediação conta com a atuação do intérprete e com o conhecimento do professor. O TILS precisa ser consciente disso e o professor também.

Porém, um outro ponto a ser questionado é que, ao mesmo tempo, há também alguns professores que não se incomodam caso o intérprete queira atuar diretamente com o aluno. Dessa maneira, algumas atitudes precisam ser tomadas e cada vez mais se faz necessário especificar qual é o papel de cada profissional em sala de aula. Não se trata de questionar se o intérprete pode ou não dar suporte ao aluno, isso ele deve fazer constantemente, mas se existe o professor em sala de aula, responsável para ensinar, passar as informações, corrigir, avaliar seus alunos, o intérprete então deve ir até o professor juntamente com o aluno surdo, para mostrar e solucionar suas dúvidas.

Contudo, não podemos esquecer que a disponibilidade e interesse dos professores é plural, muitos não se envolvem e isso sobrecarrega o TILS que, vendo as dificuldades do estudante surdo, se vê na tarefa de auxiliá-lo. Assim, cabe ao

TILS interpretar para o aluno e favorecer que este interaja com o professor, questionando, dialogando, enquanto ele medeia essa interlocução (LACERDA, 2007; LODI, 2007 e MARTINS, 2008)

No depoimento de *I Ge*, ela diz que se sente bem e confiante em uma área que é diferente da sua formação. Na verdade, esta intérprete, como muitos outros entrevistados, não tem formação específica na área dos conteúdos que está interpretando. Isso demonstra que quando o intérprete assume uma outra postura dentro e fora da sala de aula, ajudando o aluno surdo nos seus estudos, nos trabalhos em grupo, ele também, além de passar as informações, acaba aprendendo com os alunos e se envolvendo com as dinâmicas deles.

Isso demonstra que o intérprete encontra espaços para colaborar com a aprendizagem, com a construção de conhecimentos do estudante e se esforça para conhecer melhor os assuntos tratados e para fazer uma boa interpretação. Assim, ele colabora mais com os alunos nos espaços educacionais e o objetivo final não é a interpretação em si, mas a construção de conhecimento e a formação do surdo. Cabe lembrar que o intérprete sabe disso e se posiciona diante desta realidade mesmo sem uma formação específica, como revela a fala de *I Ge*.

Um outro aspecto é que talvez o intérprete, por ter passado por essa experiência, tendo ocupando o lugar de aluno, muitas vezes se reconheça e identifique as dificuldades enfrentadas pelo estudante surdo e colabore de diversas formas para que a aprendizagem aconteça. Não se trata de dispensar o professor desta tarefa, mas, de acordo com os depoimentos, pouco se referem ao professor universitário como alguém realmente interessado na aprendizagem deste ou daquele aluno individualmente (sejam eles ouvintes ou surdos) e o intérprete, como está muito próximo do estudante surdo, acaba assumindo para si algumas dessas tarefas. Contudo, não significa que defendamos esta postura, mas conhecer esta realidade é fundamental para intervir e produzir alguma mudança.

Este é um assunto que não se esgota quando consideramos o trabalho do intérprete em sala de aula, seja este em qualquer nível educacional, como um ato pedagógico. Segundo Martins (2008, p.9):

Ser intérprete é estar, ou melhor, é ser convocada a estar no entre-lugar, na fronteira cultural e lingüística com os surdos. É estar num espaço híbrido, ao mesmo tempo conhecido e desconhecido, sinuoso, no entre dois; contudo, ao se fazer parte do processo, o intérprete/ tradutor assume uma posição.

A escolha, portanto, das atitudes, da mediação entre o intérprete e o aluno surdo vai depender do envolvimento desse intérprete/educador, da situação a que ele está sendo exposto, na tentativa de oferecer e construir juntamente com o seu parceiro, no caso o aluno surdo, uma boa relação que, muitas vezes, é de ensino, pelo fato de compartilharem uma mesma língua no espaço educacional.

O surdo então, não sabe mais a quem amar, a quem pedir o ensino- como apagar, como desejar o apagamento daquele que marca sua diferença em sala, uma vez que é ele mesmo - o intérprete - quem oferece regras de sobrevivência, de inclusão, de manutenção no ensino. (MARTINS, 2008, p.11)

Portanto, essa relação de dependência/confiança fortalece um enlaçamento na questão da aprendizagem – ajudar o surdo a aprender, marcado por questões lingüísticas, afinidades, identificações que vão além da interpretação. Com isso, podemos nos deparar com um universo mais uma vez diversificado sobre qual seria a atuação “correta” ou “ideal” do TILS no ES e maneiras de colaborar com o aluno surdo visando uma melhor compreensão de questões passadas pelo professor. Dessa maneira, a formação específica poderia se configurar como um valioso suporte para orientá-los e conduzi-los em suas práticas.

4.1.3 Dificuldades na atuação como TILS

I Si - “É a rapidez com que as pessoas falam”.

I Le- “Mesmo tendo acesso ao material referente aos conteúdos ministrados em sala de aula, creio que a competência referencial é o que mais pesa, pois é fato que o conhecimento lingüístico tanto da LIBRAS quanto da Língua Portuguesa não se fazem suficiente. Soma-se a isso o fato de que a LIBRAS é uma língua reconhecida recentemente, e, portanto, está em constante desenvolvimento todavia o seu arcabouço lexical ainda não alcançou áreas do conhecimento na qual a metalinguagem utiliza termos técnicos e imprescindíveis para a formação do acadêmico surdo em sua graduação”.

I Da- “Quando o professor pensa que o intérprete é o professor particular do surdo, e que então ele não precisa dar a assistência ao aluno”.

I Dy - "O desconhecimento dos conteúdos a serem interpretados. A relação de hostilidade dos surdos que desconhecem a atividade do ILS e fazem exigências absurdas no desempenho da atividade do mesmo. EX. acompanhar na biblioteca, no Xerox, ligar para namorado e pais, cobrar informações de data de prova e trabalho. Achar que o ILS é obrigado a informar o conteúdo da aula quando ele, o aluno surdo, estava ausente da sala de aula, etc".

I Ta- "Esta é outra pergunta bastante abrangente. Na prática, no momento da interpretação não existem grandes dificuldades, a não ser quando não consigo ouvir bem o que o interlocutor está explanando ou quando surge alguma palavra desconhecida por mim. Mas no "ser" TILS existem algumas grandes dificuldades que estão ligadas a falta de conhecimento da maioria das pessoas sobre a profissão, assim como em relação as pessoas surdas".

O depoimento de *I Si*, aponta a questão da rapidez com que as pessoas articulam, o que requer do intérprete muita habilidade e agilidade. Uma das grandes dificuldades é compreender o que está sendo dito, procurar a melhor maneira de interpretar para o interlocutor surdo a fim de que a interpretação não perca o sentido da informação ou assunto a ser tratado. Neste contexto, as pessoas muitas vezes falam rápido demais e o TILS tem que interpretar no mesmo ritmo. Isso nos remete pensarmos que interpretar é uma difícil tarefa, pelo fato de ter que transitar entre duas línguas.

Uma outra dificuldade citada nos depoimentos foi em relação ao acesso anterior ao material que será estudado ou discutido em sala de aula. O fato de ter contato com o material não é o suficiente para ajudar na interpretação, pois além do acesso anterior ao assunto, se o TILS não tem conhecimento, acesso aos modos como o assunto será tratado, um domínio do conceito e léxico nas duas línguas, seja a de sinais e a Língua Portuguesa, e uma boa capacidade de converter os sentidos mais importantes, entre aqueles em circulação no momento da interpretação, sua atuação não será de qualidade.

De acordo com Bakhtin (1997), um discurso é sempre constituído por diversas linguagens sociais; a palavra traz em si uma função ideológica, não tem um sentido único e sim uma multiplicidade de sentidos, que são produzidos no discurso, no acontecimento. A significação se produz, a todo momento, na interação social, e

assim, os sentidos da palavra são determinados por um contexto enunciativo particular.

Nessa direção, a palavra, o discurso do outro, engloba toda espécie de função ideológica, seja esta religiosa, cultural, moral, tornando-se um meio de consciência individual. É importante ressaltar que os entrevistados, ao atuarem como TILS, dão sentidos às palavras mencionadas nos discursos, fazendo uma análise delas como signos sociais que revelam o que está sendo dito. Se o intérprete não tem conhecimento da amplitude de seu papel, agilidade, acesso ao material, pode ter problemas no funcionamento da interpretação, pois a palavra está interligada com atos ideológicos. Desse modo, quando o TILS conhece o assunto ou já estudou o tema, ele atua de forma mais confiante. Quando o professor fala de um tema que não é do conhecimento do profissional intérprete, a busca por “técnicas” de interpretação ou por escolhas lexicais, às vezes, se perdem ou se confundem, mudando o sentido daquilo que o professor está passando para os seus alunos. Neste caso, o conhecimento transmitido para o aluno surdo acaba sendo distorcido pelo desconhecimento que o intérprete tem do tema. O aluno depende da qualidade da atuação do TILS para compreender, aprender e participar dentro da sala de aula.

O aluno se prende ao conhecimento que o professor lhe oferece pelo processo de captura singular de seu saber (em falta). Todavia, existe o saber tanto dos professores quanto dos alunos, e esse saber é parte importante na movimentação no ato do ensinar e do aprender do ato que põe os sujeitos a falar. (MARTINS, 2008, p. 96).

Esse saber vai sim depender da maneira como o outro, que fala a mesma língua do aluno surdo, que não é de domínio do professor, vai mediar essas trocas. Neste contexto, retornamos à questão da formação específica na área, destacando-a como sendo fundamental para a atuação e desenvoltura do profissional TILS. A falta de preparo, de experiência, de conhecimento de mundo - que é produto das suas vivências, de formação em Nível Superior, de uma leitura do que significa estar cursando uma graduação, as cobranças, as responsabilidades, as exigências que a IES lhes impõe, provocam dificuldades e estas pessoas acabam tendo muito pouco espaço para elaborar ou refletir sobre sua atuação.

O / Da diz que, o professor não colabora com as funções que são de professor, deixando muitas obrigações para o intérprete como se ele fosse o professor particular do aluno surdo. De fato, o grupo social majoritário dentro das instituições é ouvinte sem domínio de Libras. Mas, o fato de o TILS ter o

conhecimento de língua dos alunos surdos não justifica que ele tenha que orientá-los o tempo todo.

A educação dos surdos pode muito bem ser definida, ao menos em nosso continente, como uma história de impossibilidades. A impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos de falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos, e a impossibilidade dessas falas serem reunidas, visando à organização de uma política educacional que reconheça a diferença. (SKILIAR, p.139,1998).

Assim, para que seja possível a criação de um espaço educacional que favoreça a educação e o direito do surdo, as potencialidades culturais e educacionais, é preciso que se respeite a sua primeira língua, e o contato com outros surdos, sua participação, as questões lingüísticas devem ser inseridas no projeto pedagógico da instituição a fim de que o aluno surdo receba um atendimento adequado, não “sobrecarregando” a função do TILS também.

No depoimento de *I Dy*, percebemos que, além de ele achar difícil o desconhecimento dos conteúdos a serem interpretados, ele foca as suas dificuldades na relação TILS e aluno surdo. Menciona que o aluno acaba exigindo do intérprete ações que fogem do seu papel. Caímos novamente na tensão que essa relação, cheia de pluralidades, pode causar. Uma coisa é o TILS achar que ele só vai interpretar o que está sendo falado em sala, que o seu papel é apenas dentro deste espaço. Uma outra coisa é olhar para o surdo como um aluno que está estudando em uma IES, que realizará trabalhos em grupos, pesquisas, consultas, mas que na hora de buscar ou de cumprir suas funções como qualquer outro aluno, ele continua solicitando do intérprete sua companhia, ações que não lhe competem, apoiando-se em demasia nele, ou confundindo-o com um colega.

Cabe lembrar que a maioria dos intérpretes entrevistados referem ter apenas 01 aluno surdo por sala de aula (Gráfico 27). Dessa forma, o aluno surdo não tem pares e nem outros interlocutores em sua língua, tendo apenas o TILS para comunicar-se e trocar informações diretamente. A relação aluno surdo/TILS precisa ser clara acerca dos “direitos e deveres”, das regras de convivência dessa díade singular em um espaço educacional. É nessa relação, nessa troca que cada um vai saber qual é a postura adequada, pois trata-se de um fazer social novo que precisa ser construído e isso traz muitas dificuldades.

Desse modo, como afirma Lacerda (2009), os surdos apresentam dificuldades porque as IES não são bilíngües; além disso, naquele espaço educacional, a pessoa que mais sabe Libras é o intérprete. Este contempla as necessidades facilitando as

mediações e interlocuções do aluno surdo, mascarando uma inclusão pouco assegurada. Conseqüentemente, essas tensões acabam ocorrendo porque o espaço acadêmico, as pessoas ouvintes, os conteúdos, não estão preparados para atender os surdos causando uma relação de conflitos e mal-estar, sobrecarregando o aluno surdo e o intérprete.

Essa discussão também se relaciona com o depoimento do *I Ta* que acha que existe uma falta de conhecimento das pessoas sobre a profissão e sobre o sujeito surdo também. Essa troca, essa relação, além de exigir uma competência lingüística, inclui as diferentes identidades culturais. Muitas vezes, o aluno surdo exige certas ações porque outros intérpretes permitiram ou porque acham que é dever deste profissional. A falta de esclarecimentos, de conversa acaba não deixando claro o que o aluno surdo pode ou não fazer, independente do intérprete.

Com isso, as pessoas que estão no mesmo ambiente, mas que não conviveram com pessoas surdas, não compreendem de fato as singularidades presentes. Desconhecem a função do TILS, revelam uma aceitação muitas vezes parcial deste profissional, o que favorece ainda mais essa tensão entre surdo e intérprete, os quais socialmente dependem um do outro para desafiarem, interagirem, conquistarem seus ideais e seus espaços compreendendo e respeitando suas particularidades.

Segundo algumas discussões em Skiliar (1998), a questão de identidade é um fator que está sempre em construção e se transforma baseada nos diferentes movimentos e momentos que os sujeitos surdos vão passando no decorrer da sua história. Dessa maneira, por depender da interação intérprete/surdo, o surdo, em muitos momentos, está em situação de necessidade em relação a um outro que é diferente dele (surdo e ouvinte) criando uma dependência. "As identidades surdas estão aí, não se diluem totalmente no encontro ou na vivência em meios sócio-culturais ouvintes" (p. 36) Assim, se faz necessária uma construção de relações em que as diferenças precisam ser entendidas e as relações precisam se tornar mais harmoniosas. Realmente é um desafio que envolve diferentes identidades, as quais são construídas a partir de diferentes práticas discursivas.

Destacamos ainda o depoimento de *I Li* que fez referências às suas dificuldades ao atuar como TILS em relação à questão da habilidade, que nem sempre está voltada para a questão física e sim de atenção e de sentido na hora da interpretação:

I Li – “O tempo de decisão. Ainda é raro termos acesso ao texto, ou a fala do orador e ainda assim se tivermos, corre-se o risco do improviso ou das mudanças que são possíveis ser feitas na última hora. O mesmo digo com respeito a Tradução LIBRAS/PORTUGUÊS, às vezes, temos de Interpretar um surdo de outro Estado, com todas as suas variações lingüísticas, e precisamos fazer escolhas lexicais apropriadas, o conhecimento geral prévio se faz necessário a fim de não cometermos erros graves e crassos”.

Novamente, deparamo-nos com a questão do domínio de ambas as línguas, como dificuldade na atuação de TILS. Ter esse domínio, não significa que o intérprete esteja preparado para atuar em congressos, palestras, etc. Não se trata apenas de escolhas lexicais, mas de uma seleção, entre os sentidos possíveis, portanto algo mais complexo. A agilidade e habilidade na hora da interpretação exige deste profissional, além da rapidez, um denso conhecimento cultural do local e da comunidade à qual ele está sendo exposto, levando-a a tomar decisões e realizar improvisos, como citado pela intérprete. Além disso, identificamos cobranças dos próprios alunos surdos que confundem, muitas vezes, o profissional e o amigo presentes no TILS.

4.1.4 Sobre a valorização do profissional TILS pelas IES e pelos alunos surdos

I Re – “Eu percebo que muito timidamente as coisas estão começando a mudar. O fato de termos hoje uma primeira graduação está nos permitindo valorizar o idioma e a profissão. Certamente, que há um longo caminho a ser percorrido, mas estamos escrevendo uma história, e posso dizer uma linda história”.

Neste depoimento, podemos dizer que o *I Re* parece estar bem consciente de seu papel e do lugar social que o TILS deve ocupar. *I Re* percebe que a profissão está sendo valorizada timidamente, já que a necessidade da presença deste profissional é crescente. Pensando no percurso de toda a história de TILS, este profissional vem se constituindo e assumindo um papel muito importante, cada vez mais consolidado. Muitos intérpretes percebem seus esforços para serem valorizados e reconhecidos socialmente, e o fato de já existirem cursos em nível superior para formação de TILS e mais recentemente o primeiro bacharelado para esta formação, indica um movimento social nesta mesma direção.

Dessa maneira, quanto mais preparado estiver este profissional para atuar com as pessoas surdas, quanto mais conhecimentos específicos, os TILS tiverem, melhor será o acesso e a permanência dos alunos surdos e, conseqüentemente, maior será sua valorização e o seu reconhecimento, tanto por parte das instituições quanto por parte dos surdos.

I Le – “A realidade de nosso estado nos leva a concluir que há muito que fazer para a melhoria da situação dos intérpretes, os surdos reconhecem e reforçam a necessidade dos intérpretes, mas as instituições ainda deixam a desejar, sendo que diversas vezes o surdo toma a iniciativa para implantar o intérprete na instituição na qual estuda, todavia a universidade na qual trabalho se diferencia das demais, pois antes mesmo do surgimento da Lei da LIBRAS, ela implementou um programa de inclusão que viabiliza a interpretação em língua de sinais aos alunos surdos, e atendimento educacional especializado aos demais alunos com necessidades educacionais especiais”.

Podemos dizer que as realidades são diversas em todo o país. Algumas vezes, as iniciativas partem das próprias IES, pois estão sensíveis à necessidade da comunidade surda que precisa de intérpretes para mediar sua comunicação com pessoas ouvintes, trocar informações. Em outras regiões, existe a pressão do próprio movimento social dos surdos, que, conhecedores de seus direitos, pressionam as IES para que cumpram a legislação vigente. Dessa maneira, o TILS é consciente disso e transita neste jogo de forças sociais – necessidades das minorias e interesses do poder econômico.

Ao mesmo tempo, as instituições, para atender à pressão social e à legislação, contratam intérpretes sem avaliar de fato suas competências e sua formação, pois o que importa de fato é atender às exigências sem muitas vezes se preocupar se estão cumprindo de forma satisfatória suas funções. Neste contexto, muitas instituições buscam atender alunos com necessidades especiais, através de programas de inclusão. Para Albres (2006), o contato intérprete-surdos é um processo de reflexão no qual aparecem situações reais de discussões que contribuem, de certa forma, para a maneira de interpretar do intérprete, para suas dinâmicas e esta relação, durante muito tempo, não foi valorizada. Além disso, o apoio da instituição é fundamental, já que este profissional circula neste ambiente

educacional o tempo todo. Ele exerce sua função em sala de aula, mas, devido às necessidades comunicativas dos alunos surdos, ele se encontra a todo momento em diversos espaços mediando e compartilhando informações com os surdos.

I Da – “Ainda não. Alguns alunos confundem o trabalho do intérprete, ou então não aceitam que você não saiba ou domine algum assunto específico, além de acharem que o FULANO é meu intérprete. Quanto à instituição, subestima a importância do profissional, além da desconfiança da parte de alguns professores”.

O *I Da* relata que, apesar de a questão do “domínio do assunto” estar voltada para a formação do profissional, um assunto bastante preocupante para os intérpretes é a compreensão da tarefa/função do TILS em sua relação com surdos e com ouvintes. O papel do TILS é mediar relações de um grupo de menor prestígio social com outro majoritário e de maior prestígio social. Ao longo do tempo, este profissional teve uma atuação pouco reconhecida e assistencialista, ao mesmo tempo em que era responsável por dar voz a um grupo historicamente excluído. A função do intérprete tem transitado entre assistencialismo e empoderamento e saber discernir e atuar adequadamente não é tarefa fácil. Além disso, este profissional precisa reconhecer limites e possibilidades em uma tarefa complexa numa rede social que envolve respeito social, oportunidades de participação, direito à educação de qualidade em um espaço educacional que precisa tornar-se bilíngüe.

O depoimento de *I Da* também focaliza a tensa relação com professores que, por não terem claro o papel e a função do intérprete em sala de aula, sentem-se um pouco inseguros com a presença deste profissional em sala de aula. Para Martins (2008), o encontro do professor-aluno acontece na relação do ensinar e do aprender. Assim, com a presença de um outro profissional, no caso o intérprete, essa transferência é perpassada pelo olhar, pela experiência do TILS.

Há instaurada a posição do professor como o outro que tem o conhecimento, o saber em falta que preenche o vazio do aluno. Nesse jogo, o aluno é o outro do professor que, na relação erótica, deseja ser ensinado, quando a relação é posta no âmbito do acontecimento, do incalculável, do encontro dos corpos do professor, do aluno e do conhecimento. (MARTINS, 2008, p.98)

4.1.5 Sobre a necessidade formativa do TILS

I Ro - "1-Conhecimento da Ética profissional; 2-Saber Libras fluente; 3-Uma pessoa com controle emocional para lidar com desafios".

I Li - "1-COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA: o intérprete deve ser capaz de falar sobre qualquer assunto, de forma eficiente, em ambas as línguas que fazem parte do processo de interpretação, nesse caso Língua Portuguesa e Libras. Acho importante ressaltar que o intérprete deve buscar uma formação em língua portuguesa, mesmo que seja ouvinte;

2-COMPETÊNCIA REFERENCIAL: buscar informações sobre a área do conhecimento o qual interpreta, pois isso o deixará mais capacitado para fazer as escolhas no ato tradutório;

3-COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA: conhecimentos de técnicas de tradução e investigação para resolução de problemas referentes à prática educacional".

I Da - "Ter em sua formação mínima, um curso de graduação; já ter tido experiência em interpretar no ensino fundamental e/ ou médio; ética profissional".

Diante desta questão, os entrevistados apontaram, para alguns aspectos que julgam fundamentais em sua atuação como TILS: o domínio da língua de sinais aparece como fator primordial para formar um bom intérprete; a questão da ética profissional é também destacada, juntamente com conhecimento de mundo sobre o tema a ser interpretado; e conhecimento de técnicas de tradução. No conjunto das respostas, o domínio em ambas as línguas é predominante como critério fundamental para atuarem no ES.

Além disso, de forma geral, as inquietações manifestadas são semelhantes entre os entrevistados. Destacam o fato de a interpretação ser construída, envolvendo habilidades, domínio, ajustes, necessitando de técnicas específicas, de muitos estudos, que implicam em investimentos em cursos de formação específica de qualidade. As respostas indicam que o profissional caminha buscando soluções, informações, apoio e possibilidades de melhor formação para atuar em sua profissão. Eles consideram que a inclusão dos alunos surdos nas IES está ocorrendo, devendo-se principalmente à luta das pessoas surdas por seus direitos, mas o modo de se fazer a inclusão deve ser bastante questionado e aprimorado.

O *I Ro* traz para o debate a questão do controle emocional e da postura ética. É comum encontrar textos em que se defende que o intérprete precisa ser calmo e passivo diante das tensões nas relações entre surdos e ouvintes (LACERDA, 2007 comenta este fato em um texto divulgado no site da FENEIS), deve tolerar

cobranças, etc. Estas características são comuns a diversos ambientes profissionais, mas devido à histórica dependência que se criou na relação surdo/intérprete, esse mito permanece como uma característica necessária à atuação do intérprete.

O *I Li* assume em seu relato, termos técnicos, revelando alguma reflexão sobre a sua própria atuação. Em seguida, ele discute questões do conhecimento linguístico indicando a necessidade também do aprofundamento em Português e depois focaliza o conhecimento de mundo e de temas específicos para a realização de uma boa interpretação. Caso o intérprete não tenha esse preparo, ele pode não atuar adequadamente. *I Li* fala ainda em técnicas de tradução, que, apesar de serem apenas citadas, indicam alguma reflexão sobre sua atuação em seu trabalho no momento de mediar os diálogos entre alunos surdos, alunos ouvintes e professores.

Segundo Rocha (2006,17):

O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, gramaticais, semânticas e pragmáticas na língua alvo, que devem se aproximar o máximo da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete/tradutor também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar/traduzir envolve processos altamente técnicos e complexos.

Nesta direção, os pontos levantados pelo intérprete abrangem de forma mais ampla as necessidades formativas dos TILS, não se restringindo ao bom domínio das línguas envolvidas. Assim, o intérprete que atua voluntariamente e que talvez tenha aprendido a Libras pelo contato com a comunidade surda, molda-se através da sua prática e vai se constituindo e se construindo nas vivências e nas suas experiências formulando uma visão mais particular, considerando a necessidade de uma formação mais minuciosa para sua atuação profissional.

Já o *I Da* parece ver a Educação Básica como um lugar de aprender a interpretar para se chegar ao ES. Passar pelos diferentes níveis de escolarização, muitas vezes pode instigar o TILS a perceber que as dinâmicas, a maneira de interpretar, a postura, os conteúdos, a metodologia, são muito diferentes em cada situação. Porém, ao chegar à IES, se o intérprete não tiver uma vivência desse ambiente educacional, formação em Nível Superior e uma série de conhecimentos específicos, ele vai perceber que o preparo, a experiência que ele teve ao atuar na Educação Básica é insuficiente, já que sua função no ES implica em uma demanda

mais complexa. Abaixo, temos o depoimento do *I Ta* que revela vários aspectos já tratados por outros intérpretes:

I Ta- “Na verdade se alguém pretende ser TILS de qualquer tipo, seja educacional, empresarial, etc, tem que ter proficiência em LIBRAS. A partir disso, poderia desenvolver um trabalho para a pessoa saber relacionar-se interpessoalmente (com as pessoas surdas e com os ouvintes envolvidos) e desenvolver estratégias de ensino/aprendizagem para as pessoas surdas. Bom, o que eu quis dizer com relacionar-se interpessoalmente foi realmente falar do relacionamento entre as pessoas com quem convivemos. O TILS, principalmente o educacional, tem de saber relacionar-se não apenas com o surdo, mas com os colegas de classe deste surdo, com os professores deste surdo, com os demais funcionários da instituição e em certas ocasiões ainda com a família deste surdo. Ontem a noite enquanto interpretava na IES que atuo lembrei muito do seu questionário... mais ainda a parte em que você pergunta o que fazemos na sala de aula (ou algo parecido), pois por ter formação pedagógica desenvolvi algumas estratégias na minha prática de interpretação para estimular o aprendizado e o hábito da leitura pelo aluno surdo. Por exemplo quando o professor distribui um texto e começa a ler com os demais alunos em voz alta, fazendo paradas ao longo do texto para comentar, eu sento ao lado da surda com que atuo e acompanho a leitura com ela passando o dedo no papel para que ela possa acompanhar o mesmo pedaço do texto que está sendo lido em voz alta, parar na mesma hora que a professora para, tirar dúvidas de palavras desconhecidas no texto acompanhar o comentário dos colegas e ela mesma também ter a oportunidade de comentar. Você pode se perguntar, porque você não traduz para LIBRAS o texto que está sendo lido? Primeiro, porque os surdos de uma maneira geral, não possuem o hábito pela leitura, não porque não gostem (mesmo havendo muitos que dizem isso), mas porque não têm um vocabulário tão rico em palavras para compreender aquilo que está sendo lido, além do que numa faculdade a pessoa tem de ler muito e de forma autônoma para acompanhar as disciplinas, e lendo com ele em sala de aula pode-se tirar as frequentes dúvidas de significados de palavras desconhecidas para eles no mesmo momento! Faço algo bem parecido quando o professor apresenta slides, estímulo a leitura individual sinalizando o que está sendo lido pelos demais colegas e chamando-o atenção quando a leitura é interrompida para comentários. Sou formada em Pedagogia e interpreto para o curso de Pedagogia tenho facilidade em interpretar os conteúdos por já conhecê-los”.

O depoimento do *I Ta* é rico e toca em questões já discutidas neste capítulo. Todavia, enfatiza a questão da leitura e da escrita do Português pelo estudante surdo, o que reflete uma preocupação motivada pela sua formação como pedagoga. Além disso, para *I Ta* diferentemente de *I Ro*, há a necessidade de uma formação específica para favorecer as relações interpessoais, aspecto que *I Li* parece ver como um dom, como uma habilidade que a pessoa tem que ter e saber usar para o trabalho, com técnicas de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, estes depoimentos acendem a chama de uma velha polêmica sobre a necessidade de formação na área educacional para os TILS educacionais.

O / Ta, no seu depoimento, diz também que, o trabalho do intérprete é um trabalho interpessoal, pois o profissional tem que, além de desenvolver estratégias que favoreçam o aprendizado do aluno surdo, estar se relacionando com todo o ambiente social no qual o aluno surdo está inserido. Assim, defende que ele precisa assumir uma postura diante do auditório social ao qual está sendo exposto.

Outro ponto levantado pela entrevistada foi em relação à função que o TILS exerce em sala. Por atuar em um curso de pedagogia e ter formação pedagógica, a intérprete se sente à vontade e refere que sua formação contribui muito para o seu trabalho. Neste sentido, ela fala do lugar de alguém que tem o conhecimento pretendido pelo curso e pode avaliá-lo como importante, realizando uma interpretação que considera de qualidade.

Assim, defende que a questão da formação na área específica de atuação do profissional é fundamental para o desenvolvimento de estratégias, revisão de conceitos, hábitos e conhecimentos que vão contribuir para o aprendizado do aluno surdo.

O intérprete não é alguém passivo, um instrumento que verte de uma língua a outra automaticamente palavras. É um interlocutor ativo, que buscando compreender os sentidos pretendidos pelo locutor, justamente por ter uma escuta plural, elege àqueles mais pertinentes e os verte para a língua alvo. Trabalha ativamente na compreensão de sentidos em uma língua e na produção destes mesmos sentidos na outra. Justamente por isso, os conhecimentos do intérprete precisam ser amplos para que possa buscar os sentidos pretendidos por aquele que enuncia e os modos de dizer este mesmo sentido na língua que tem por tarefa alcançar. (LACERDA, 2009, p.12)

Um outro ponto considerado relevante é que a intérprete se sente responsável por estimular o hábito de leitura no aluno surdo, ou seja, ela sai das funções de TILS para colaborar com a formação do aluno – criando um paradoxo recorrente nesta tarefa profissional – apostando que, se o aluno tiver mais interesse pelo estudo e aprender melhor, sua atividade como TILS ficará facilitada.

A leitura é uma tarefa que, para a maioria dos surdos, torna-se complexa devido à questão lingüística. Neste caso, por mais fluente em sinais que o TILS seja, e por mais domínio na Libras que o surdo tenha, a questão da dificuldade com a leitura e com a compreensão do texto em Português permanece. O bom profissional conhece as dificuldades em relação ao Português que o aluno tem e se preocupa em passar as informações com o sentido mais próximo possível ao discurso original, procurando garantir que o conteúdo do texto a ser lido seja compreendido pelo surdo.

Assim, a intérprete, além de sentar-se ao lado da aluna, vai mostrando com o dedo onde está sendo lido para que ela possa acompanhar junto com a classe. Em seguida, ela faz uma pausa quando a professora para de explicar ou comentar alguma coisa, tirar as dúvidas de palavras que são desconhecidas e isso permite que a aluna participe da aula e faça comentários. Dessa forma, a TILS desenvolve uma técnica de trabalho que julga adequada, entre interpretar e conduzir para melhor competência quando a leitura é em Português.

Esse fato é muito interessante, pois trata-se de um profissional que, vendo-se em apuros com as dificuldades do aluno surdo, cria, inventa, usa seus conhecimentos para ampliar as possibilidades e adota várias estratégias, favorecendo assim a aprendizagem do aluno surdo. A TILS poderia apenas interpretar, mas ela sabe das dificuldades do aluno e, agindo dessa forma, oferece mais oportunidades a ele de participar das discussões, com compreensão do assunto a ser estudado, ou seja, inclui de forma mais efetiva, ao mesmo tempo em que se distancia de seu papel de TILS. Assim, a intérprete incorpora em seu trabalho algo que supõe que possa tornar o sujeito surdo mais autônomo, porém com dúvidas em relação ao seu papel, revelando reflexões geradas por sua prática e pelo contexto real em que atua.

O fato de *I Ta* ser pedagoga, ter conhecimento sobre o curso no qual está interpretando, facilita e muito o seu trabalho, pois, além da sua experiência acadêmica, ela estudou muito dos assuntos discutidos em sala. Assim, conhecer os conteúdos permite maior liberdade para transitar sobre o tema e, portanto, atuar como TILS de um modo mais eficaz. Dessa maneira, a fala da intérprete deixa ver que o objetivo é a aprendizagem do aluno – processos de trabalho/tradução são meios e não finalidades.

Para o fechamento das discussões deste capítulo, julgamos pertinente trazer uma breve síntese dos pontos abordados. Ressaltamos que os entrevistados revelam a diversidade das exigências pedagógicas para atuarem no ES. Os dados indicam a não existência de um perfil ou padrão para a contratação de TILS.

Algumas instituições exigem dos profissionais, graduação, certificação do Prolibras, experiência na área, indicação de outros surdos e outras não fazem nenhum tipo de exigência. Neste sentido, podemos dizer que existe a necessidade de contratação de intérpretes para atuarem na academia, mas não há uma preocupação com o processo de seleção e, muitas vezes, nem mesmo reflexão do próprio TILS sobre suas capacidades e qualificações para aceitar e atuar com os

alunos surdos no ES.

Outro aspecto discutido diz respeito às atividades realizadas pelos TILS no ES. Elas são plurais, abrangendo: tradução e interpretação em sala, acompanhamento do aluno surdo em todas as atividades realizadas por ele, tirar dúvidas, corrigir trabalhos, estudar junto, ler e escrever com o estudante surdo, esclarecer funcionários das IES sobre surdez e Libras, entre outras, constituindo enfim uma série de atividades que em muito extrapolam a interpretação em senso estrito. O conjunto das atividades, em geral, visam o favorecimento dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

A função do intérprete de apenas versar de uma língua para a outra, não ocorre na realidade investigada e suas funções parecem se intensificar quando eles interpretam para apenas um aluno surdo, sendo seu único interlocutor em Libras em sala de aula. Neste caso, o intérprete percebe as dificuldades do aluno surdo em relação à escrita, à língua portuguesa de forma geral, ao ambiente monolíngüe que se estabelece e acaba fazendo parceria com o estudante surdo, favorecendo uma circulação ainda que mínima da Libras no espaço educacional. Para isso, muitas vezes, além de mediar as informações em sala, prepara material didático, usa recursos visuais, orienta o aluno, considerando dessa maneira a perspectiva da Libras e ampliando suas ações.

Sobre as dificuldades na atuação como TILS, percebemos várias questões levantadas: rapidez da fala do locutor e impossibilidade de interpretar todos os conteúdos apresentados; falta de conhecimento prévio do que vai ser tratado em sala; professores que delegam a responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno surdo aos intérpretes; falta de conhecimento e reconhecimento da profissão, compondo uma lista de fatores relatados pelos entrevistados que incomodam e trazem dificuldades para sua atuação.

Em relação à valorização do trabalho dos TILS, os relatos apontam para um processo lento, mas que aos poucos mostra mudanças. Segundo os depoimentos, há muito para acontecer e se fazer, e cada vez mais os estudantes surdos têm consciência da importância e da necessidade de ter TILS, tomando iniciativas para que as IES contratem estes profissionais. A questão da aceitação e compreensão por parte das IES, professores, funcionários sobre a surdez e o valor da abordagem bilíngüe, ainda é incipiente e, em muitos casos, a presença do TILS só se verifica pela imposição legal.

Em relação às necessidades formativas do TILS, a maioria dos entrevistados

refere que o conhecimento e domínio da língua portuguesa e da Libras garante a atuação como intérprete, mas não garante uma interpretação de qualidade. Vários deles trouxeram em seus depoimentos a necessidade de formação acerca de questões éticas, de relacionamento interpessoal, conhecimento anterior das temáticas as quais interpretam, e alguns já referiram achar importante ter conhecimento teórico sobre técnicas de interpretação em sua formação.

Muitos destes aspectos foram por nós discutidos nos capítulos iniciais deste estudo, e perceber que os TILS começam a se sensibilizar e refletir sobre as questões formativas nos parece fundamental para a qualificação daqueles que atuam e atuarão na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutindo a formação dos Tradutores Intérpretes de Libras

Para o fechamento de nosso estudo, interessa-nos comentar de maneira mais pontual a questão da formação dos TILS. Os depoimentos dos TILS entrevistados nos mostraram que muitos deles iniciaram sua formação de maneira informal, em consonância com outras pesquisas também interessadas nesta figura profissional, conforme discutido no capítulo 2. Observamos que normalmente essa formação acontece pela convivência com a comunidade surda, em organizações de surdos e ouvintes e espaços religiosos. Assim, muitos intérpretes hoje exercem suas funções porque aprenderam Libras ou se interessaram por esta língua em espaços que estavam de certa maneira disponíveis informalmente, ou seja, aprenderam a língua de sinais com amigos surdos, na igreja, com pais ou parentes surdos e somente uma minoria, como constatamos nas entrevistas, iniciaram suas atuações por ser uma oportunidade de trabalho, ou por terem escolhido realizar formação nesta área.

Em relação à formação, encontramos TILS atuando no nível superior sem ter concluído este grau de ensino. Defendemos que ter a experiência de formação em uma IES indica maior maturidade educacional e colabora com a vivência profissional do intérprete que atua nesse ambiente.

Todavia, a questão da formação específica para atuar como intérprete continua aberta, pois poucos tiveram a oportunidade deste tipo de formação e muitos não a consideram necessária. Neste contexto, a preocupação em melhor formar TILS origina-se na comunidade surda e se estende como uma necessidade dos próprios intérpretes (pelo menos de parte dele), ganhando cada vez mais ressonância no meio social no qual está inserido este profissional.

Assim, interessa-nos sobremaneira aprofundar alguns pontos relativos à formação do TILS que atua principalmente na área educacional, e mais especificamente, em nosso caso, no ES. Diante dessa realidade, por ser muito recente a formação oferecida aos TILS, aqueles que estão presentes no ES, de

forma geral, não apresentam formação específica na sua área de atuação, e, como destacado anteriormente, atuam com o conhecimento da Libras que aprenderam, fruto das experiências e contatos diários com a comunidade surda, parentes, fundamentada prioritariamente em suas práticas (LACERDA, 2009). Neste sentido, muitos chegam às instituições sem conhecer de fato ou ter alguma vivência no espaço acadêmico, que requer cuidados e exige de certa maneira do TILS experiência e dedicação. Diante disso, as discussões em relação às ações formativas para TILS se fazem necessárias e prementes dada à realidade, que demanda cada vez mais a presença deste profissional no ES.

Para que TILS tenham uma formação qualificada, primeiramente cabe às IES tomarem para si a responsabilidade de criarem cada vez mais cursos de formação para TILS, com o objetivo e comprometimento de refletir sobre esta formação. O fato de existir apenas um curso de graduação específico na área de Tradutores-Intérpretes de Português/Libras indica a necessidade urgente de outras IES se responsabilizarem e criarem cursos e disciplinas específicas focalizando a questão da formação do intérprete de Libras, incluindo discussões sobre técnicas de interpretação, ética profissional e, principalmente, criando oportunidades de debates visando à construção do profissional TILS. Além disso, são necessárias também ofertas de estágios e práticas juntamente com a comunidade surda.

A atuação deste profissional, principalmente na área educacional requer atenção, cuidados, dedicação, experiências, além do domínio da língua. Os alunos surdos são futuros profissionais que se formarão a partir do conhecimento que é passado pelo intérprete e logicamente da dedicação do próprio aluno. Porém, os assuntos discutidos e estudados em sala são específicos de cada disciplina e exigem do TILS postura profissional e habilidades que precisam ser trabalhadas durante sua formação. Os cursos voltados para a qualificação deste profissional devem ser estruturados considerando que esta formação ainda não está pronta, mas em construção. A formação dada por esses cursos precisa propiciar experiências que gerem reflexões que permitam ver acertos e erros da/na atuação profissional, oferecendo continuamente novas possibilidades formativas.

Assim, pensando nestas questões, é fundamental que a formação seja rica em conhecimentos, teorias e práticas para favorecer estudos mais aprofundados sobre o papel e a atuação do intérprete. Isso pode ser alcançado com trabalhos formativos/investigativos e pesquisas de campo, acompanhando mais de perto o que se passa nas salas de aula nos diversos níveis de ensino, observando as relações

deste profissional com outros que atuam no espaço educacional e o conhecimento que professores-alunos ouvintes têm sobre este profissional e sobre a surdez, escutando e analisando não apenas o ponto de vista dos TILS, mas também o ponto de vista do aluno surdo, dos professores e dos gestores das IES. Formação e investigação nesta direção podem também colaborar para a compreensão das dificuldades que os TILS enfrentam ao atuarem nesses espaços e juntamente com os olhares de outros pontos de observação (outros ângulos, outros pesquisadores e interessados), podem ser tecidas propostas mais adequadas para a formação inicial e continuada deste profissional.

O que se sabe é que, a partir de um conhecimento mais aprofundado sobre a prática do dia-a-dia e sobre as relações que este profissional vive diariamente, é que se poderá criar um olhar mais específico para guiar sua formação e melhorar seu trabalho. Assim, intensificar pesquisas neste campo de estudo é muito importante.

Além disso, a formação de TILS precisará focalizar também a capacidade de construção de sentidos específicos no momento da interpretação, dependendo de sua habilidade, agilidade e conhecimento que podem ser gerados através de estudos, leituras, trocas e dinâmicas criadas nos espaços de formação. O contato com outros TILS em formação também pode influenciar a construção e o aperfeiçoamento do papel profissional, que, até a atualidade, tem sido forjado de maneira muito individual e solitária.

Os cursos de formação favorecerão ainda os debates sobre ampliação lexical em Libras (sinais para termos técnicos entre outros), gerados pelas próprias atividades enfrentadas pelos estudantes (futuros intérpretes) em suas práticas.

Assumindo as discussões e reflexões de Bakhtin (1997) em relação às questões dialógicas e de linguagem, podemos afirmar que as realidades vivenciadas pelos intérpretes, seu papel e sua função, a relação dialógica, os discursos e as interações deste profissional, de certa maneira, são fundamentais, pois refletem os valores sociais daqueles que põem essa linguagem em funcionamento e que muitas vezes não estão presentes. Pelo fato de o autor se preocupar com os processos humanos, toda essa relação, essa troca entre intérprete-surdo-ouvinte, vai além da passagem de uma língua para outra. Ao tomar socialmente a palavra, os interlocutores iniciam um processo marcado por conflitos, relações de poder e constituição de identidades. Neste contexto, os sentidos dos enunciados sofrem mudanças e intervenções outras que modificam os sentidos das interpretações, pois um discurso é sempre constituído por diversas linguagens sociais. Assim, a palavra

possui uma multiplicidade de sentidos e as interpretações e significações dadas para aquela palavra acontecem na interação social e no processo de compreensão de cada sujeito (BAKHTIN, 1997) e isso precisa ser exercitado em espaços que permitam vivências e reflexões, oportunidades estas que os cursos de formação específica podem favorecer.

Cabe lembrar que não importa o tipo de enunciado, seja este oral ou escrito, mas cada um deles reflete suas condições específicas e sempre é dirigido a alguém e acolhido por alguém, pois estamos em constante relação com as pessoas e pressupomos coisas quando falamos algo a elas. No caso da interpretação, o que está sendo passado, sendo dito, está relacionado com o que já foi dito antes. Neste sentido, o objeto de seu enunciado já foi envolvido por diferentes pontos de vista, foi abordado por alguém anteriormente e sempre recebe ecos de outros enunciados e do próprio interlocutor. Em função disso é que a preocupação com a formação do TILS merece ser aprofundada, porque estamos falando de interpretação dos sentidos da palavra, dos contextos possíveis e determinados pelas diversas relações sociais, principalmente no espaço educacional e em nível superior. E é fundamentalmente neste lugar que atua o TILS, perante adultos surdos e profissionais docentes, elegendo sentidos para a sua interpretação, fazendo escolha de sentidos, o que exige cuidado para não distorcer o conteúdo daquilo que está sendo falado e muito menos colocar as suas impressões. São assuntos novos e variados a todo momento, por isso a preocupação com a capacidade e o envolvimento deste profissional que assume estar neste local de trabalho.

Desse modo, a atuação do TILS, além de lingüística, envolve as questões culturais e sociais que estão em funcionamento e os diferentes usos da linguagem nas ações humanas, fato este que justifica a importância do contato constante e da inserção deste profissional com a comunidade surda. Nesta direção, é importante que professores surdos façam parte da formação de futuros intérpretes trazendo consigo experiências e vivências das comunidades surdas que precisam ser incorporadas nesta formação profissional.

Além disso, não podemos perder de vista que interpretar implica conhecimento de mundo, ação humana. Assim, no processo de formação inicial e continuada, as trocas devem ser freqüentes entre os profissionais que estão em contato direto com assuntos mais complexos, específicos de cada disciplina, participando de debates, aulas com convidados externos, eventos e apresentações de pesquisas. Essas experiências devem ser compartilhadas para que as práticas

desses futuros profissionais e/ou profissionais sejam reformuladas e também que sejam ampliadas as oportunidades dos estudantes surdos para participarem, se informarem e aprenderem em qualquer situação que faça parte do planejamento da instituição.

A presença do profissional TILS é obrigatória nos espaços educacionais que recebem estudantes surdos e as IES, para atenderem à demanda destes estudantes, precisam de fato estar atentas aos processos avaliativos e/ou de seleção destes profissionais, considerando com cuidado sua formação e competência para exercerem sua função em sala de aula. Caso isso não aconteça, continuaremos encontrando muitos intérpretes atuando na educação, sem formação específica, sem preparo, comprometendo a qualidade de ensino oferecida ao estudante surdo.

Além disso, um modo de qualificar a avaliação dos profissionais TILS a serem contratados é contar com o apoio de bancas compostas por profissionais surdos e ouvintes que dominem as duas línguas e conheçam a realidade da interpretação neste nível de ensino para então selecionar bons intérpretes.

Assim, se poucas são as preocupações, por parte das instituições, em relação aos processos de seleção, ou poucas são as exigências para a contratação deste profissional, o perfil, a qualidade da interpretação, as dificuldades de atuação como intérpretes e as atividades realizadas por eles são tão variadas que acabam sendo definidas por eles mesmos e sua formação acaba se dando em serviço. Além disso, há também o aluno surdo que chega ao ES, muitas vezes, com um domínio restrito da Libras e com pouco conhecimento na área que está estudando. Dessa forma, muitos conteúdos que são interpretados para o aluno não são acessíveis a ele, gerando dificuldades para a sua compreensão e o seu aprendizado. Como mencionado anteriormente, o domínio nas duas línguas é fundamental.

Assim, os intérpretes sem uma formação e avaliação aprofundada para atuar neste campo, sem experiência e vivência sobre as especificidades de seu papel, assumem um compromisso que requer aprimoramento e qualificação. Por este motivo, a formação dos TILS deve estar voltada para discussões e questões na área educacional, principalmente porque os intérpretes estão atuando diretamente com os princípios da educação, inclusão e no processo de aprendizagem de alunos surdos.

Cabe lembrar que a formação não garante que o sujeito se torne um grande profissional, porém, investir em conhecimentos, estudar, trocar, são recursos

importantes que, no processo de formação, são aprendidos. Com isso, após um investimento mais aprofundado, caberá a cada profissional continuar se aprimorando e fazendo suas escolhas. Como se trata de língua, de discurso em acontecimento e de culturas diferentes, as práticas de formação são diárias, estão em processo de transformação a todo momento e exigem reflexões que podem ser bem exploradas em espaços de formação constituídos para este fim.

Neste sentido, esperamos, com este estudo, ter colaborado com a área, especialmente no que diz respeito à visibilidade da atuação de TILS no ES em nosso país, e na indicação de ações pertinentes à formação deste profissional.

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

LEGENDA:

TILS- INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

IES- INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

1-Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

Sexo F () M ()

2-Faixa etária:

3-Estado:

4-Instituição em que atua:

Pública ()

Privada ()

5-Graduação (Ensino Superior)

() sim não () Cursando ()

6-Qual curso formou ou está cursando?

7-Relate, sucintamente, como você começou ou se tornou intérprete de Libras/ILS.

8- Você tem algum curso, formação específica em **Libras**?

() sim não ()

9- Você tem a certificação do Prolibras?

Curso(nome):

10- Se sim, esclareça o(s) curso(s), quantas horas, onde fez, etc.

Se não, justifique porque

Horas:

11-Especificamente sobre TILS, tem algum curso?

12-Ano:

13-Quantas horas?

14-Onde fizeram

15-Quem ministrava as aulas?

() surdo () ouvinte () TILS () Fonoaudiólogo () outros

16-O que você achou do curso? Foi útil para a sua atuação?

17-Têm curso de TILS com formação específica no ES? Se sim, onde?

18-Como você começou a trabalhar como TILS na IES? Relate brevemente este início de trabalho destacando: i-se houve processo seletivo e ii-quais os critérios para a escolha do profissional

19- Há quanto tempo você trabalha na IES como TILS?

20-Qual é a forma de seu contrato de trabalho?

21-Quais são as exigências pedagógicas que atualmente solicitam de você para atuar como TILS na Instituição?

22- Qual é a sua carga-horária?

23- Quais os cursos que você atua e/ou atuou na IES?

24- Quantos estudantes surdos têm na sua instituição?

25- E quantos TILS?

26-Quantos estudantes surdos têm na sua sala de aula?

27-Como é sua relação com os estudantes surdos?

28-Como é sua relação com os alunos ouvintes?

29-Como é sua relação com os outros professores?

30- Você têm acesso aos conteúdos que serão ministrados antes de dar suas aulas ?

31-Descreva as atividades que você realiza em sala de aula.

32-O que você acha dessa profissão?

33-Você acha que ela está sendo valorizada e reconhecida tanto pelos alunos surdos quanto pelas instituições?

34-O que você acha mais difícil ao atuar como intérprete?

35- Se você fosse formar alguém para atuar como TILS na IES, o que você julga que seria fundamental? Cite pelo menos 3 itens.

36-Quais foram ou estão sendo suas conquistas e os seus desafios, nesta profissão tão nova?

37-Você acredita que ser proficiente em uma língua, garante condição para atuar como TILS? Justifique sua resposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBRES, N. A. de. Tradução e interpretação em Língua de Sinais como objeto de estudo: produção acadêmica brasileira: 1980 a 2006. In: **Anais 2º EPILMS Encontro dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de MS-2º EPILMS**. Uniderp. Campo Grande: novembro, p. 78-104, 2006.
- ANTIA, S. D. e KREIMEYER, H. The role of Interpreters in inclusive classrooms. **American Annals of the Deaf**, vol 146, nº 4, p.355-365, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3ª edição. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997,
- BERNARDINO, B.M e LACERDA, C.B.F. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.B e LACERDA, C.B.F.: **Uma escola duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, , 2009. p. 65-79
- BORGES, A. R. A Inclusão de Alunos Surdos na Escola Regular. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, nº21, junho, p.66-80, 2004.
- BOURDIEU, P. Limites e contribuições. **Revista educação e sociedade**, Campinas: vol. 23, nº78, p.1-78, 2002
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. Lei nº 10.436. Publicada no D. O. U. em 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.2002.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (Seesp), 2001.
- _____. DECRETO nº5.626/2005. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e art. 18 da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 dez. 2005.
- CASTANHO, D.M e FREITAS, S.M. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista de educação especial**, São Paulo: nº27, 2006. <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 16 de setembro de 2007.

- CASTELÕES, L. **Os desafios da Educação na América Latina**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2009. Resenha, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.
- CASTRO, C.M. **Educação brasileira: consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco Editora, p.120-236, 1994.
- CAVALCANTE, L.I.P e MORAES, A.A.A.M. Povos Indígenas e acesso ao Ensino Superior. In PIZZI, L.C.,V e FUMES, N.L.F (orgs). **Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: Edufal Editora, 2007. p.93-112.
- CHACON, M.C.M. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº1.793**, 27 de dezembro de 1994.2001, 110p. Tese em Educação. Universidade Estadual Paulista. São Paulo-SP.
- CORRÊIA, A.S. Tradução para além dos conceitos lingüísticos. In: **VI Congresso Nacional de Lingüística e Filologia**. Rio de Janeiro, p.1-4, 2006.
- CUNHA, E.M.F et al. **A construção do projeto político-pedagógico em uma escola de surdos**. I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Universidade Federal de Campina Grande. Paraíba, p.1-7, 2007.
- FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, nº10, p.16- 31, 1999.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO NACIONAL DOS SURDOS**. Disponível em <<http://www.feneis.com.br/>>. Acesso em: 20 de julho de 2008.
- FERNANDES, S.F. de e MOREIRA, L.C. Reflexões sobre o perfil e expectativas dos participantes do Prolibras no Estado do Paraná. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, nº30, p. 1-6, 2007.
- FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista brasileira de Educação Especial**. Marília, jan-abril, v. 13, nº 1, p.43-60, 2006.
- GÓES, M C R de; SOUZA, R M de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C (org.) **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. p. 163-187.
- GÓES, M.C.R. A formação do indivíduo nas relações sociais. Contribuições teóricas de Lev. S. Vigotski e Pierrri Janet. **Educação e Sociedade**. Campinas, nº71, p.21-37, 2000.
- GUIMARÃES, J. A., FILHO MACULAN, N. e MOTA, R. **O MEC e o desafio das reformas**. São Paulo, 25-27 de abril, 2005. Disponível em: < <http://mecsrv04.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de maio 2009.
- GURGEL, T. M. A. **O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da Língua de Sinais por crianças surdas**. 2004, 93p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP. Orientadora. Dra. Cristina B.F. de Lacerda.

GUSTASON, G. Why Signing English was developed. In: G.Gustason (ED), **Signing Exact English: Exact or not?** A collection of articles. Los Alamitos, C.A: Modern Signs Press, 1988.p.1-140.

HARRISON, M.P e NAKASATO, R. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: Lodi, A . B. et al: **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Mediações, 2004, p.66-72.

IBGE. Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia. Censo 2000. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/censo/>>. Acesso em: 10 de junho de 2009.

LACERDA, C.B.F. de. O intérprete Educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: Lodi, A.B et al: **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p.120-128.

_____. **A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula**. Roma: Relatório Científico de Pós-doutorado apresentado à FAPESP. Proc 01/10256-5, (153f), 2003.

_____. **O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo Proc. 00443-3/05, p.1-84, 2007.

_____ e LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.B e LACERDA, C.B.F.: **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 65-79.

LETRAS/LIBRAS. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <<http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm>>. Acesso em: 21 de julho de 2009.

LIMA, E. S. **Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do (a) intérprete de LIBRAS na Educação Superior**. 2006. p.175. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Lingüística. Brasília-ES. Orientadora. Prof. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães.

LODI, A.C.B. O poder da escrita e a escrita do poder. In: In: Lodi, A.B et al: **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p.19-26.

_____. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e sua prática em diferentes espaços sociais. **Anais do VI Congresso IBERO-AMERICANO de Tradução e Interpretação**. São Paulo: Unibero CD Rom, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU,1986.

MACIEL,C.E.de. Universidade, Educação Especial e Formação de Professores. **GT Educação Especial/ nº15**, 2007.

- MANENTE, M. V, RODRIGUES, O. M. P. R. e PALAMIN, M. E. G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, jan.- abril, v.13, nº1. p.27-42, 2007.
- MARTINS, D. A. **Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de libras em instituições de Educação Superior**. 2009. p.129. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC). Campinas-SP. Orientadora. Prof. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado.
- MARTINS, V. R. de O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. **Educação temática digital**, Campinas, v.7, nº2, p.157-166, jun, 2006.
- MENDONÇA, A.W.P.C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 500 anos de Educação Escolar.Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.
- MENICUCCI , M. C. II Encontro das instituições de ensino superior inclusivas. **Núcleo de Apoio à Inclusão dos alunos com NEE da PUC Minas**, Belo Horizonte, 2007.
- MINAYO, C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MOREIRA, L.C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004.p. 170. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo-SP. Orientadora. Prof. Doutora Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel.
- MOREIRA, L.C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista do Centro de Educação**, nº25, p.25, 2008.
- KLEIN, M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKILIAR, C. **A surdez**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, p.75-93.
- NAPIER, J. University interpreting: linguistic issues for consideration. **Journal of deaf Studies and deaf Education** 7:4,p. 280-301, Fall, 2002.
- NASCIMENTO, 2000.
- NOGUEIRA, C.M.M e NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº78, p.15-35, abril, 2002.
- OLIVEIRA, E. T. G. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência**. 2003, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Orientadora. Prof. Dr. Eduardo José Mancini.
- PAGOTTI, A.W e TEIXEIRA, A.C. Inclusão escolar: O que dizem as professoras que trabalham em salas inclusivas? **Comunicações Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba**, nº1, p.44-53, junho, 2005.
- PAREDES, L.J.B. Possibilidades e desafios da universidade brasileira frente ao acesso e permanência dos povos indígenas no Ensino Superior. In PIZZI, L.C.,V e FUMES, N.L.F

Formatado: Inglês (EUA)

(orgs). **Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: Edufal Editora, 2007, p.73-92.

PEDROSO, C.C.C; DIAS, T.R.S. **O professor fluente em Libras atuando como intérprete de um aluno surdo no Ensino Médio da escola pública**. Plures. Humanidades. Ribeirão Preto, nº8, p.111-128, 2007.

PEREIRA, M. C. Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, setembro, vol.13 ,nº.3 , 2007

PERLIN, G. Surdos: cultura e pedagogia. In: Thoma, A, S: LOPES, M, C. (orgs). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Editora EDUNISC, 2006, p.137-140.

SOUZA, R. M. e SILVA, Andréia Rosa da. **O lugar de Formação do Intérprete de Língua de sinais. Estudos Lingüísticos**. São Paulo, v. 35, p. 2-319, 2006.

<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos2006/sistema06/624.pdf>. Acesso em 18 de novembro de 2008.

ROCHA, A. A. de. Técnica de interpretação de Língua de Sinais para Língua Portuguesa. In: **Anais 2º EPILMS Encontro dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de MS- 2º EPILMS**.

Uniderp. Campo Grande: novembro, p. 17-18, 2006.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In: Rodrigues (Org.) **Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade**. Porto Editora, Porto Alegre, 2003, p.1-112.

RUSSO, A.; PEREIRA, M. C. P. **O Intérprete de Língua de Sinais na Graduação e na Pós-Graduação**. (anais do II) Encontro Nacional de Línguas e Literatura (2: 2006 out. 02-04: Novo Hamburgo, RS). Novo Hamburgo: Feevale. CD-ROM: color.; 4 ½, 2006.

SANDER, R. Questões do intérprete de língua de sinais na Universidade. In: Lodi, A.B et al: **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p129.

SANTOS, S.A. **Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades**. 2006. p. 198. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC. Orientadora. Dra. Ronice Muller de Quadros.

SALVI I. e WEISS, S.L.I. A inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais no contexto educacional. **Revista Leonardo Pós Órgão de Divulgação Científica e Cultural de ICPG**. Volume 1, no. 1, jan-junho de 2002.

SOUZA, R. M. ; SILVA, Andréia Rosa da . **O lugar de Formação do Intérprete de Língua de Sinais**. Estudos Lingüísticos . São Paulo, v. 35, 2006, p. 310-319.

TEIXEIRA, A.C. **Integração e inclusão de pessoas com necessidades especiais e a contribuição da disciplina psicologia da educação na formação do docente**. 2004, p.127. Dissertação (Mestrado)-Unit-Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia- MG. Orientadora Carmen Campoy Scriptori.

SILVA Jr.J. dos R e SGUISSARDI V e . Reconfiguração da educação superior no Brasil e

redefinição das esferas públicas e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de educação**, São Paulo, nº 10, p.33- 57, 1999.

SOBRAL. A. **Dizer o “mesmo” a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: SBS, p.128-130, 2008.

TURETTA, B. A. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2006. p. 98. Piracicaba-SP. Orientadora Prof. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: Editora ABPEE, setembro-dezembro, v.13, nº 3, p.399-414, 2007.

WANDERLEY, L.E.W. Criação de novas universidades: um processo à brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Editora ABPEE, maio-agosto, 1998 p.83

WILCOX. S. e WILCOX. P. P. **Aprender a Ver**. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

