

PROFESSOR INTÉRPRETE DE LIBRAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Elisabeth Aparecida Batista dos, **SANTOS**¹

Profa. Esp. Rosângela Aparecida Araújo, **FERREIRA**²

RESUMO

Este artigo se mostra relevante tendo em vista que o processo de inclusão se tornou um fato e, na atualidade, vem requerendo emergência no ambiente escolar. A construção de conhecimentos efetivos não pode estar restrita aos alunos ditos “normais” e o docente deve dispor dos recursos necessários para que a totalidade de seus alunos aprenda. No caso de alunos com surdez, uma ferramenta que tem se mostrado efetiva é a atuação do professor intérprete de LIBRAS. Sabe-se das dificuldades enfrentadas por esse profissional no interior do ambiente escolar: os desafios vão da aceitação do professor da classe em que o aluno com surdez está inserido até a falta de autonomia em elaborar e desenvolver um projeto que, mais que inserir, inclua os alunos com surdez ao ambiente escolar. Através de projetos inclusivos, que envolva todos os elementos do ambiente escolar, o professor intérprete de LIBRAS pode em muito auxiliar num processo de inclusão educacional realmente efetivo, de qualidade, que transforme a realidade do ambiente e desenvolva a autonomia dos alunos com surdez e a segurança necessária para os professores, gestores e demais elementos da escola para o atendimento com uma clientela realmente heterogênea, diversificada e, principalmente, inclusa. A revisão da literatura, através da pesquisa qualitativa aferiu a importância da atuação do professor intérprete em LIBRAS no interior do ambiente escolar como importante ferramenta para o desenvolvimento do processo de inclusão educacional de alunos com surdez.

PALAVRAS – CHAVE

Educação; Inclusão; LIBRAS; Professor Intérprete.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Skliar (2006) percebe-se ainda, na atualidade, muitas lacunas que precisam ser evidenciadas quando se trata da aprendizagem. Segundo o autor, há vários caminhos a serem desbravados quando o assunto é a educação e, ainda mais complicado quando se trata da educação voltada para pessoas com necessidades especiais. A inclusão educacional, embora muito discutida e difundida na atualidade, ainda carece de reflexões acerca de sua implementação “de fato” no ambiente escolar.

¹ Pós-graduanda em Libras - Departamento de Pós-Graduação – FIRA- Faculdades Integradas Regionais de Avaré – 18700-902 – Avaré-SP – Brasil – betesamba@gmail.com

² Professora Especialista em Língua Brasileira de Sinais – Docente – FIRA- Faculdades Integradas Regionais de Avaré – 18700-902 – Avaré-SP – Brasil – roaferreira@hotmail.com

Damázio (2005) relata que a educação inclusiva carece de uma responsabilidade compartilhada, com metodologias e estratégias diferenciadas que garantam maior autonomia e criticidade, especialmente das pessoas com surdez, para que estas possam usufruir dos espaços educacionais e públicos com autonomia e desenvolvam aprendizagens significativas que lhe garantam a inclusão social também.

Skliar (2005) entende que o ensino de Libras é o caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento dos alunos com surdez, por ser uma língua viva, que se constrói na interação das pessoas que se comunicam, mas, percebe, também, que a falta de conhecimento do docente da sala tem se mostrado como um entrave na atuação do professor intérprete em LIBRAS e a escola como um todo, tem se mostrado receosa dessa atuação limitando a autonomia desse profissional.

Para Quadros (2004), o ensino de libras é reconhecidamente o caminho para uma mudança efetiva nas condições oferecidas pela escola no atendimento desses alunos; é uma língua viva e o fortalecimento de uma identidade que se esconde no interior do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor, o professor intérprete deve proporcionar ao aluno surdo à aquisição de habilidades que facilitem sua inserção social. Para isso, estar preparado e capacitado se torna fundamental se somado à capacitação própria de sua funcionalidade.

Tendo por objetivo salientar a importância do ensino de LIBRAS e da atuação do professor intérprete no ambiente escolar este artigo se vale da revisão de literatura de análise bibliográfica se utilizando da pesquisa qualitativa que é basicamente aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de somente estatísticas, regras e outras generalizações, a qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações e é por isso que este trabalho se define por optar por este tipo de pesquisa. Por ser mais participativa e, portanto, menos controlável, podendo o executor de a pesquisa direcionar o rumo da pesquisa em suas interações com o objeto (SEVERINO, 2000).

2. Educação Inclusiva

Muito se fala a respeito dos direitos e necessidades das pessoas com necessidades educacionais. Porém, percebe-se que a pessoa com deficiência tem encontrado muitos obstáculos para sua aceitação e participação na sociedade pois, esta, de modo geral, enfrenta enormes dificuldades em lidar com o diferente, isto é, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais (MANTOAN, 2003).

A Educação Inclusiva faz parte das atuais aspirações sociais impressas nas constituições dos países democráticos. A proposta de educação inclusiva traz em si a luta para romper com a ideia de inserção apenas física das crianças com deficiência na rede regular de ensino, como é vista por grande parte das pessoas. Essa proposta se contrapõe a todo e qualquer tipo de discriminação, e nessa perspectiva a escola precisa rever todos os seus conceitos, em busca de uma educação que respeite a heterogeneidade. Não é tarefa fácil para uma instituição que se acostumou à padronização, que excluiu de seu espaço qualquer forma de diversidade (MITTLER, 2003).

Durante muito tempo as pessoas com deficiência sofreram preconceitos e rejeição até pelos familiares e pessoas próximas. No entanto, com o avanço dos estudos nas áreas da saúde e da educação, nas últimas décadas, essas pessoas foram vistas com outros olhos. Atualmente, já se pode contar com a inclusão escolar e social das pessoas com deficiências. Porém elas ainda continuam marginalizadas (STAINBACH, 1999).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), pessoas com necessidades educacionais especiais são aquelas cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e, segundo Fonseca (1999) houve tempos em que estas pessoas eram sacrificadas, pois a sociedade alegava que estas não tinham qualquer tipo de utilidade para viver em meio ao povo considerado “normal”.

A Inclusão social das pessoas com deficiência significa torna-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos do âmbito da sociedade, do Estado e do Poder Público e, para que esta inclusão tenha êxito é necessário que as atitudes e que a visão da sociedade mudem. Segundo Bechtold & Weiss (2003) muito se fala a respeito dos direitos e necessidades da Educação Especial, é necessário refletir no que se refere à inclusão de pessoas, como um todo o que esta impedindo ou dificultando a presença ou permanência destas pessoas no meio social.

A proposta da inclusão não foi aceita pela sociedade educacional de maneira plena. Educadores, gestores e pais de alunos que não possuíam nenhuma deficiência – aparente, pelo menos – reagiram com temor à ideia de inclusão. Mesmo os pais com filhos com alguma deficiência, acostumados a esconder seus filhos em instituições especializadas ou em casa, não viram com bons olhos as mudanças. Esse temor se explica pela história de invisibilidade de crianças e jovens principalmente nas classes média no cenário da educação brasileira. Essa reação se deve às representações que se fazem das crianças com deficiência (SANTOS 2006).

A fim de transformações que mudassem esse panorama, houve grande reformulação na política educacional brasileira. Fazendo valer o princípio da isonomia presente na

Constituição Federal, criaram-se leis e propostas que privilegiassem a Inclusão nas Instituições de Ensino. Uma das primeiras foi a introdução da política de Educação Inclusiva. Santos (2006) mais algumas, como: PNEE - Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994); a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 (BRASIL, 1996); os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais de Adaptações Curriculares para a educação de alunos com NEE (BRASIL, 1999) e o PNE – Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000).

Tais documentos promoveram um grande passo para o processo de Inclusão Educacional ao garantirem, em lei, o acesso das crianças com deficiência na rede regular de ensino. Garantidos os direitos, é preciso assegurar a permanência e o prosseguimento do estudo das crianças com deficiência na rede regular. A luta pela qualidade na educação deve ser defendida para todas as crianças e a inclusão como movimento social representa um dos principais caminhos para se buscar esse objetivo (TESSARO, 2005).

Inserir o aluno portador de deficiência em uma escola que não foi redimensionada dentro de um novo paradigma significa dar prosseguimento ao processo de exclusão. O que significa não apenas assegurar a presença física da criança com deficiência na escola regular, ela precisa fazer parte efetiva do processo de ensino e aprendizagem, para tal a escola precisa refletir como inclui-la. Isso gera transformações nas práticas pedagógicas, tão arraigadas das formas tradicionais (TESSARO, 2005, p. 57).

Embora haja consenso de que o princípio da isonomia seja válido, há grande divergência de teóricos da educação quanto ao processo de Inclusão. Uns acham que deveria se haver a integração da criança e do jovem para uma possível socialização, outros defendem a inclusão total. Como exemplos tem-se que Mantoan (2006) defendendo a inclusão total, diz que a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas o próprio conceito de integração. Já Omote (1999) entende que nem todos os tipos de alunos com deficiência podem ser incluídos nas classes regulares. Para o autor devem-se ter critérios bem definidos para que esse processo não prejudique os alunos ao invés de ajudá-los, levando-os a uma segregação maior.

De forma mais contundente, Tessaro (2005), entende que a Inclusão só poderá ocorrer a partir do momento em que a escola passe por uma reestruturação, ou seja, estiver voltada para a comunidade, incentivar a colaboração e a cooperação, quando for capaz de oferecer ambientes educacionais flexíveis que favoreçam a construção de identidades, ou melhor, vise a formação do cidadão, promova a socialização.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 de 1996 – estabelecem que a educação é direito de todos, garantindo atendimento

educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesta perspectiva inclusiva da educação e sabendo-se que cerca de 10% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, a inclusão é um desafio que implica mudar a escola como um todo, desde o projeto político pedagógico, a postura diante dos alunos, até a filosofia educativa, capacitando-a para trabalhar a unidade na diversidade (MANTOAN, 2006).

Para Werneck (1997), ao se propor uma educação inclusiva, pressupõe-se um olhar diferente para a educação. A escola passa a ser o lugar democrático, onde se compartilham o conhecimento e as experiências com o diferente e quem ganha com a inclusão são todos os cidadãos, pois, com o contato se aprende a respeitar todos, através do exercício da tolerância, os que durante muito tempo, estiveram excluídos. Não somente os que possuem deficiências visíveis, mas todos os excluídos e discriminados do processo de socialização.

No caso do estudo da educação de pessoas com surdez deve-se pensar e analisar não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, mas também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas. O entrave para se participar da educação escolar são, na grande maioria das vezes, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as posturas educacionais das escolas.

2.1 O que é a LIBRAS

A LIBRAS é uma língua de modalidade visual-gestual que não se estabelece através do canal oral, mas através da visão e da utilização do espaço. É constituída de uma gramática que permite a utilização de sentidos metafóricos, ironias e outros significados que a torna imprescindível à comunicação de surdos.

Sobre isto, SALLES (2004), menciona:

A LIBRAS é adotada de uma gramática constituída a partir de elementos Constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É adotada também de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da LIBRA e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. A LIBRAS é a língua utilizada pelos surdos que vivem em cidades do Brasil, portanto não é uma língua universal (SALLES, 2004, p. 32).

Quanto ao desenvolvimento histórico da Língua Brasileira de Sinais apenas se sabe que foi criada por indivíduos que tentaram recuperar a comunicação através de sinais por

terem impedimento auditivo. Salles (2004) salienta que, mesmo com muitos fracassos, alguns homens não mediram esforços para fazer os surdos falarem, mas o momento propício para o desenvolvimento de uma linguagem era gerado quando vários surdos sinalizavam entre si.

O contato com o docente, com o ambiente e com outras crianças auxilia o surdo na reconstrução da língua. Para que isso ocorra, há a necessidade também de um professor intérprete para que a educação dos surdos não seja fragmentada.

Lúria (1999) reforça esse pensamento ao entender que os processos de desenvolvimento da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente tornando-se necessário desenvolver alternativas que possibilitem os alunos com surdez adquirir linguagem aperfeiçoando esse potencial.

Quando uma criança surda tem acesso a sua língua natural, ou seja, a língua de sinais, ela se desenvolve integralmente, pois tem inteligência semelhante a dos ouvintes, diferindo apenas na forma como aprendem que é visual e não oral-auditiva. No entanto, a maioria das crianças surdas vem de famílias ouvintes que não dominam a língua de sinais, e por isso, é essencial a imersão escolar na primeira língua das crianças surdas, já que essa aquisição da linguagem permite o desenvolvimento das funções cognitivas (LÚRIA, 1999, p. 112).

Fica clara pelo exposto a importância da escola. Ela é um lugar de aprendizagens, de diferenças e de trocas de conhecimento, onde o atendimento, dentro de uma política de educação inclusiva, deve ser estendido a todos sem exceção e garantir uma aprendizagem efetiva, socializante.

O favorecimento em se utilizar no ambiente escolar a LIBRAS atende a dois grupos: aos surdos, a possibilidade de ter um ensino apropriado na língua de sinais e no contato com seus colegas ouvintes e aos ouvintes, a possibilidade do contato com o diferente, que afasta toda discriminação. Para Skliar (2005)

Usufruir da língua de sinais é um direito do surdo e não uma concessão de alguns professores e escolas. A escola deve apresentar alternativas voltadas às necessidades linguísticas dos surdos, promovendo estratégias que permitam a incursão e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua (SKLIAR, 2005, p. 27).

Vale ressaltar nesse momento que as formas em promover uma educação realmente de qualidade estão relacionadas à construção de um Projeto Político Pedagógico que seja realmente inclusivo. Ao adotar tal postura, a escola ajudará a alunos e professores o exercício da linguagem no espaço escolar, não só da língua mãe, mas dela e a de sinais.

Sabe-se, portanto, que a preparação docente é a peça mestra de uma educação inclusiva. O professor estará relacionado aos alunos e deve proporcionar o desenvolvimento

de habilidades que gerem autonomia e amparo, quando necessário, às crianças surdas. Cabe à escola promover a socialização dessas crianças e isso só se dará se as pessoas tiverem acesso à informação e conhecimento necessário para a formação cidadã. Segundo Dorziat (1998):

O aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial. Os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Assim, a escola comum precisa implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez (DORZIAT, 1998).

Segundo GÓES (1999) a escola esta entre posições de direita e esquerda e que esta vem colaborando para diminuir as diferenças. Por um lado é vista como capaz de promover o uso da razão e da formação de alunos livres, e por outro, é vista como incompetente por não conseguir formar cidadãos e por estar produzindo divisões entre ricos e pobres. Para Clemente (2003):

No planejamento para as aulas em Libras, há que se fazer o estudo dos termos científicos do conteúdo a ser estudado, nessa língua. Cada termo é estudado, o que amplia e aprofunda o vocabulário. Na seqüência, todos os professores selecionam e elaboram os recursos didáticos para o Atendimento Educacional Especializado em Libras e em Língua Portuguesa, respeitando as diferenças entre os alunos com surdez e os momentos didático-pedagógicos em que serão utilizados (CLEMENTE, 2003).

Fica evidente que os alunos com surdez devem ser observados por todos os profissionais que direta ou indiretamente trabalham com eles. Para Clemente (2003):

Focaliza-se a observação nos seguintes aspectos: sociabilidade, cognição, linguagem (oral, escrita, visoespacial), afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos. Registram-se as observações iniciais em relatórios, contendo todos os dados colhidos ao longo do processo e demais avaliações relativas ao desenvolvimento do desempenho de cada um. São apresentados a seguir três momentos didático-pedagógicos do Atendimento Educacional Especializado (CLEMENTE, 2003).

A conscientização a partir do ambiente escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, se devem ressaltar as diferenças, mas respeitar as diferenças. Uma educação especial não oferece um marco para discussões sobre a educação dos surdos, mas, é o espaço onde se possam exercitar táticas e estratégias significativas sobre uma educação realmente inclusiva. Para Salles (2004):

Os processos para as crianças surdas são produzidos dentro de uma subclasse de educação chamada 'especial'. No caso da educação especial, significa algo adicional ao comum; na verdade é uma subdivisão ou uma porção que daí se limita.

Pressuposições são feitas a partir de 'capacidade de absorção' de tais crianças marcadas, a respeito das possíveis limitações de seus potenciais cognitivos, ao invés de questionar se 'canais de absorção' alternativos poderiam ser-lhes disponíveis. Ironicamente, todos os esforços de instrução e reabilitação focalizam-se, muitas vezes exclusivamente, do canal 'perdido' que falta como a única característica ao redor da qual todo o ensino deveria girar. Esta retração irônica pela educação especial produz um mundo limitado de aprendizado de interação social. Embora esta obsessão por ouvir possa ser traçada, a combinação da fala com a linguagem, o resultado imediato é uma opressão direta das crianças surdas e uma negação das identidades sociais que lhes podem estar disponíveis como adultos surdos (SALLES, 2004, p. 12).

Pela fala de Salles se entende que uma "educação especial" acaba por afastar da possibilidade de aprendizagem efetiva e de uma proposta educacional inclusiva. O autor fala da necessidade de construir um território mais significativo para a educação dos surdos, uma educação que faça parte da prática pedagógica da escola.

É necessário salientar que a utilização do termo surdez remete a pessoas com deficiência auditiva, independente do grau da sua perda sensorial e social e o reconhecimento do potencial de cada ser humano. Para Poker (2001):

As trocas simbólicas provocam a capacidade representativa desses alunos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, em ambientes heterogêneos de aprendizagem. No entanto, existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns, em decorrência da compreensão das formas de representação da surdez como incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para atendê-las que não consideram a diversidade lingüística (POKER, 2001).

Para Skliar (2006), o modelo excludente da Educação Especial está sendo substituído por outro, em nome da inclusão que não respeita a identidade surda, sua cultura, sua comunidade.

A importância de uma pedagogia globalizante é refletida na sociedade, visto que a falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral e o analfabetismo gerados pela exclusão, impede o surdo, quando adulto de adentrar no ensino superior e se qualificar para o mercado de trabalho.

Segundo CARVALHO, (2004) surdez e problema se conectam de forma muito imediata. As dificuldades ligadas à falta de emprego resultam em um difícil acesso a informação adequada e aos processos de tomada de decisão, fazendo com que os alunos surdos e familiares procurem na escola apoio e auxílio. Há a necessidade do surgimento de novas teorias e perspectivas. De acordo com Salles (2004), a educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes.

2.2 A importância do Professor intérprete de Libras

Se há a intencionalidade no Projeto Pedagógico da escola em atender à alunos com surdez, há que se preparar o docente para atender às necessidades do aluno. Esse docente deve ser fluente em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa – um verdadeiro intérprete – que possa verter em tempo real (interpretação simultânea), da LIBRAS para o português, ou com um pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), da Libras para o Português ou deste para a Libras. Essa tradução deve envolver a modalidade escrita de pelo menos uma das línguas envolvidas no processo (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2016).

Uma das ações primordiais para se garantir ao sujeito surdo o direito ao acesso aos conhecimentos compartilhados no ambiente educacional é a inserção do profissional tradutor e intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa. Possibilitando assim respeito à singularidade linguística desse aluno, uma vez que, diferente dos outros tipos de necessidades especiais, a surdez requer adaptações que vão muito além das de ordem espacial e material, por estar essencialmente relacionada a uma questão linguística (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2016).

A profissão de Tradutor e Intérprete da LIBRAS foi reconhecida no dia 1º de setembro de 2010 pela Lei nº 12.319. O recente ato vem suscitando novas discussões acerca dos parâmetros para o exercício de tal função, como a formação, atuação, sindicalização e valorização dessa atividade, tendo em vista que o intérprete:

[...] processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos. (Quadros, 2004, p.27).

Damázio (2005) entende que a função de traduzir/interpretar é singular, dado que a atuação desse profissional leva o a interagir com outros sujeitos, a manter relações interpessoais e profissionais, que envolvem pessoas com surdez e ouvintes, sem que esteja efetivamente implicado nelas, pois sua função é unicamente a de mediador da comunicação.

O tradutor e intérprete, ao mediar a comunicação entre usuários e não usuários da Libras, deve observar preceitos éticos no desempenho de suas funções, entendendo que não poderá interferir na relação estabelecida entre a pessoa com surdez e a outra parte, a menos que seja solicitado (DAMÁZIO, 2005).

O tradutor deve ter a sensibilidade para não fazer com que a atividade se torne mecânica. Segundo o código de ética da atuação do profissional tradutor e intérprete - que é

parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS/Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – cabe a esse profissional agir com sigilo, discrição, distância e fidelidade à mensagem interpretada, à intenção e ao espírito do locutor da mensagem. (BRASIL, 2001).

Para Poker (2001), ter postura ética é ter uma atitude solidária, pela qual esses profissionais lutam pelo respeito às pessoas com surdez, assim como por qualquer outra pessoa.

A atuação do tradutor/intérprete escolar, na ótica da inclusão, envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. Ele medeia a comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais, funcionários e demais pessoas da comunidade em todo o âmbito da escola e também em seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional (DAMÁZIO, 2005).

É importante ressaltar que a sala de aula pertence ao professor e ao aluno, devendo o intérprete se portar como mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem e que esses papéis são absolutamente diferentes e precisam ser devidamente distinguidos e respeitados nas escolas de nível básico e superior (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2016).

Não cabe ao tradutor/intérprete a tutoria dos alunos com surdez e também é de fundamental importância que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta evitando-se sempre que o aluno com surdez, dependa totalmente do intérprete (DAMÁZIO, 2005).

Para Poker (2001), partindo do princípio de que, comprovadamente, a Língua de Sinais é fundamental para que o aluno com surdez adquira linguagem e avance no seu desenvolvimento cognitivo, não pode deixar de considerar também, que apenas o uso dessa língua não é suficiente para resolver questões relativas à sua aprendizagem. A Língua de Sinais, por si só, não promove a aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, dos conceitos estudados.

Outro aspecto importante refere-se à conduta profissional adotada pelo tradutor/intérprete durante a sua atuação profissional, nos quesitos responsabilidade, assiduidade, pontualidade, posicionamento no espaço de interpretação, aparência pessoal, domínio de suas funções, interação com os alunos, postura durante as avaliações. Para Poker (2001):

O tradutor/intérprete deve sempre respeitar o contexto escolar, seja em relação às aulas em si, seja em relação aos alunos com surdez e ouvintes. O profissional tradutor/intérprete consciente de todas as suas funções, papéis e compromissos profissionais tem como responsabilidade agir como difusor dos conhecimentos que tem sobre Libras e comunicação entre pessoas com surdez e ouvintes (POKER, 2001).

Pelo menos em tese o tradutor/intérprete deverá saber o valor e limites de sua interferência no ambiente escolar, para dar esclarecimentos e orientação aos que necessitam de seus conhecimentos específicos (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2016).

Em resumo, o tradutor/intérprete deve conhecer com profundidade, cientificidade e criticidade sua profissão, a área em que atua, as implicações da surdez, as pessoas com surdez, a Libras, os diversos ambientes de sua atuação a fim de que, de posse desses conhecimentos, seja capaz de atuar de maneira adequada em cada uma das situações que envolvem a tradução, a interpretação e a ética profissional (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2016).

Segundo o Decreto nº 5.626, criado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005), a função do intérprete é viabilizar ao aluno surdo o acesso aos conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas, e agir como apoio a acessibilidade aos serviços e às atividades da instituição de ensino.

Perlin (2003) diz que há uma clara diferença entre ensinar Língua de Sinais a ouvintes ou a pessoas com surdez. No caso do ensino de Libras para alunos ouvintes, o tradutor/intérprete poderá mediar a comunicação entre os alunos ouvintes e o professor com surdez no ensino teórico da Libras. O ensino prático, para Damázio (2005), caberá ao professor de Libras.

O professor que é fluente em Libras é a pessoa mais habilitada para transmitir seus conhecimentos aos alunos usuários da Língua de Sinais. Uma vez que o professor tenha fluência nessa língua e que o domínio do conhecimento a ser trabalhado é exclusivo desse professor, não existe a barreira da comunicação e, assim sendo, o intérprete será desnecessário (DAMÁZIO, 2005).

O autor diz que o tradutor/intérprete poderá atuar na sala comum, mas sempre evitando interferir na construção da Língua Portuguesa, como segunda língua dos alunos com surdez. A sala de aula comum é um dos locais de aprendizado da Língua Portuguesa para os alunos com surdez.

É importante destacar que a natureza de qualquer profissão está intimamente relacionada ao campo onde ela se dá, pois as inferências desenvolvidas e as necessidades ocasionadas pelo cotidiano são significativas e inegáveis. Para Quadros (2004):

Tal distinção contribui para o esmero profissional, uma vez que é fato a impossibilidade de uma pessoa dominar todos os conhecimentos existentes no mundo, daí a busca pela especialização por áreas de atuação por parte de quem exerce esta profissão (QUADROS, 2004, p. 35).

O tradutor/intérprete deve ser mais um profissional que, ciente de sua responsabilidade social, poderá mobilizar gestores e professores para a importância de se promover a igualdade de acesso ao conhecimento acadêmico para todos os alunos, indistintamente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho reafirma que a inclusão de alunos surdos na sala de aula do ensino comum é uma proposta não relacionada somente com as questões da surdez, mas com questões que envolvem uma diferença diversificada num sentido de que outros caminhos pedagógicos devem ser trilhados para que estes alunos possam vir a constituir-se como um sujeito surdo pertencente a uma sociedade cuja maioria é de ouvintes. Dentre estes ouvintes, outras diferenças também existem, pois a sociedade que também não reconhece as necessidades dos ouvintes, não tem um olhar para suas particularidades.

No processo de inclusão escolar, o intérprete educacional passa a ser um aliado para a efetivação desse ideal em relação aos alunos surdos, este profissional deve possuir conhecimentos específicos da área onde atua, além de competência para realizar a tradução/interpretação das duas línguas em questão e sua atuação deve seguir o rigor da ética profissional. Contudo, apenas a inserção do intérprete não garantirá a plena inclusão e desenvolvimento desses agentes, é preciso que toda a comunidade escolar se empenhe neste objetivo.

A educação dos surdos pode muito bem ser definida como uma história de impossibilidades. A reflexão sobre o consenso das potencialidades educacionais dos surdos não deve ser apressadamente interpretada sobre o modo como os surdos podem ser educados e como uma consequência de objetivos pedagógicos a serem desenvolvidos em termos de uma preposição metodológica.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de preposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas definem uma particular aproximação com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

Pensar a escola possibilitará os profissionais estudar várias outras formas sociais - pedagógicas para que o pensamento da escola passe a ver o sujeito como um ser de produção de sentidos, valores e identidades. É necessário questionar o papel que a escola desempenha, e principalmente, uniformizar sujeitos para a redução de suas vidas em "reproduzir" a realidade de outros.

Há muito que se fazer ainda no que se diz respeito sobre a educação especial. As instituições de ensino precisam proporcionar mais recursos linguísticos para os deficientes auditivos para que eles possam se desenvolver de forma autônoma, preparando - se para os desafios do cotidiano fazendo a diferença.

O que tem levado à dificuldade de comunicação em sala e ao prejuízo no processo de ensino/aprendizagem. Onde, na maioria das vezes, o método oral acaba sendo a única forma de ensino, não há presença de intérprete em sala de aula, há surdos que não tem uma língua de sinais bem desenvolvida, e raramente nota-se a existência de educadores bilíngues. Se constitui em um grande empecilho para desenvolvimento pleno do aluno surdo frente a atividade de ensino e diante das exigência de uma sociedade letrada.

Desta forma, será no cotidiano da inclusão escolar, através das experiências e reflexões das mesmas, que se estabelecerá no processo social, as maneiras para a inclusão e quais serão as propostas pedagógicas utilizadas para o ensino das crianças com necessidades educativas especiais.

4. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002.
- BECHTOLD, P. B. WEISS, S. L. I. **A inclusão das pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho**. Revista Leonardo Pós Órgão de Divulgação Científica e Cultural do ICPG. Florianópolis, v. 1 n. 3, ago. 2003.
- CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: Um conceito para todos** (2016). Disponível em: http://maragabrilli.com.br/wpcontent/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em 17 de maio de 2018.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CLEMENTE, C. A. **Trabalhando com a diferença: responsabilidade social e inclusão de portadores de deficiência**. São Paulo: Espaço da Cidadania, 2003.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos**. In: II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2005, Brasília. Anais... Brasília: MEC, SEESP, 2005.

DORZIAT, Ana. **Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes**. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro: INES. n° 9, p. 24 -29, janeiro/junho, 1998.

FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce e uma introdução às ideias de Fuerstein**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael; **Linguagem, Surdez e Educação**. 2ª ed. Campinas, SP: autores associados, 1999. – (coleção educação contemporânea)

LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Arte e Científicos/ EDUSP, 1999.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad.: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OMOTE, S. **Normalização, integração, inclusão**. *Revista Ponto de Vista*; v.1, n.º 1, p. 4-12, 1999.

PERLIN Gladis. **Surdos: o Narrar e a Política In Estudos Surdos – Ponto de Vista**: *Revista de Educação e Processos Inclusivos* n° 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003

POKER, Rosimar Bortolini. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional**. UNESP, 2001.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/ SEESP, 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**, vol. 2 - caminhos para a prática pedagógica, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004.

SANTOS, Mônica P. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, A.J., **Metodologia do trabalho científico**. 21ed.rev. e ampl., São Paulo: Cortez, 2000.

SKLIAR, Carlos; **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. 3ª edição; ed. Mediação – Porto Alegre – RS – 2005.

SKLIAR, Carlos. **Educação & exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TESSARO, Nilza, S. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos de educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.